



**Ana Domingas
de Oliveira Matos**

**Música contemporânea e improvisação na
Orquestra de Cordas**



**Ana Domingas
de Oliveira Matos**

**Música contemporânea e improvisação na
Orquestra de Cordas**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

O júri

Presidente

Professor Doutor José Paulo Torres Vaz de Carvalho
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Doutora Daniela da Costa Coimbra
Professora Adjunta da Escola Superior de Música e das Artes
do Espetáculo do Porto - ESMAE

Professora Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora por toda a paciência desde a elaboração da proposta até ao resultado final. É um exemplo de persistência, serenidade e orientação em todos os momentos. Ficarei para sempre grata a esta instituição por colocar no meu caminho profissionais de excelência como a professora Doutora Maria do Rosário Pestana que, para além de todo o profissionalismo de que é dotada, é também uma pessoa com sensibilidade e compreensão face às exigências que são colocadas atualmente aos alunos com estatuto trabalhador-estudante.

À minha família, por tudo. Eles sabem.

palavras-chave

Orquestra de cordas, novas competências, improvisação, música orquestral, música contemporânea

resumo

O presente estudo foi desenvolvido no contexto da Orquestra de Cordas do ensino especializado da música no âmbito do Projeto Educativo do Mestrado em Música da Universidade de Aveiro. Pretendeu-se contribuir para uma atualização do repertório disponível para esta formação, que considerasse a heterogeneidade dos elementos que a constituem e que explorasse a prática da improvisação individual e coletiva. Aborda questões em torno do ensino de música de conjunto e da improvisação, a partir do método investigação-ação. O projeto consistiu na criação de uma obra, em parceria com um compositor, adequada ao nível individual de cada uma das alunas, que prescreve momentos de improvisação, e na sua implementação na Orquestra de Cordas ao longo de seis semanas, culminando com uma apresentação pública. A análise do processo compreendeu a documentação coligida no diário de campo, as entrevistas e conversas informais tidas com as alunas, encarregados de educação e professores da escola e uma auto-etnografia da apresentação pública.

O estudo revelou que o facto de a obra interpretada estar ajustada ao desenvolvimento musical de cada uma das alunas e de conter momentos de improvisação, foi um incentivo ao estudo fora do contexto da sala de aula, responsabilizou os elementos da Orquestra de Cordas e contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal.

keywords

String orchestra, new String orchestra, new skills, improvisation, orchestral music, contemporary music

abstract

The present study was developed in the context of the specialized music education String Orchestra under the Educational Project of the Master of Music degree from the University of Aveiro. It was intended to contribute to an update of the repertoire available for this formation, considering the heterogeneity of the elements that take part of it and to exploited the practice of individual and collective improvisation. Discusses issues surrounding the teaching of music and improvisation, from an action research method. The project involved creating a work in partnership with a composer, appropriating it to the individual level of each one of the students, prescribing moments of improvisation, and its implementation in the String Orchestra during six weeks, culminating with a public presentation. The analysis of the process involved the documentation collected in the field diary, interviews and informal conversations with the students, parents and school teachers and a self-ethnography of the public presentation.

The study revealed that the fact of the interpreted work was adjusted to the musical development of each one of the students and to contain moments of improvisation, was an incentive to study outside the context of the classroom, increasing the responsibility of the elements of the String Orchestra and contributed to their personal development.

Índice

Introdução	1
1. Problemática e Conceptualização	5
1.1. Problemas associados ao ensino especializado de música	5
1.2. Objetivos	8
1.3. Metodologia	9
1.4. Revisão da literatura	10
2. A improvisação na prática e educação musicais	13
2.1. Para uma definição do termo “improvisação”	13
2.2. A musicologia e a improvisação	15
2.3. A improvisação no processo de ensino-aprendizagem	17
2.4. A improvisação em práticas musicais espontâneas	19
2.5. A improvisação no contexto do jazz: os casos de George Russel e John Coltrane	23
2.6. O processo de improvisação	24
2.7. Improvisação livre	25
3. <i>A Pequena Suite para Orquestra de Cordas:</i> conceção e implementação do projeto	27
3.1. Uma disciplina ambivalente: entre o ensaio e a sala de aula	28
3.2. Do convite à composição da <i>Pequena Suite para Orquestra de Cordas</i>	29
3.3. A composição da <i>Pequena Suite para Orquestra de Cordas</i>	34
3.4. A apresentação do projeto às alunas e seus encarregados de educação	34
3.5. Preparação da <i>Pequena Suite para Orquestra de Cordas – dedicada a Ana Domingas</i> ” de Alexandre Almeida	35
4. Apresentação e discussão do projeto	39
4.1. A audição realizada no auditório do Conservatório de Música de Águeda: uma auto-etnografia	39

4.2. O projeto segundo as alunas e os encarregados de educação	43
4.3. Reflexão crítica a partir dos diferentes “olhares”	46
5. Conclusões	49
Referências Bibliográficas	53
Anexos	57
Anexo 1 – Modelo do pedido de recolha de imagens e pedidos assinados pelos encarregados de educação	57
Anexo 2 – Programa da disciplina	65
Anexo 3 – Partitura geral da <i>Pequena Suite para Orquestra de Cordas – dedicada a Ana Domingas</i> de Alexandre Almeida	69
Anexo 4 – Guião da entrevista às alunas	97
Anexo 5 – Programa da audição	99
Anexo 6 – Avaliações das alunas por período letivo	101
Anexos eletrónicos	
DVD – Registo da apresentação pública da <i>Pequena Suite para Orquestra de Cordas – dedicada a Ana Domingas</i> de Alexandre Almeida	
Listagem de figuras	
Fig. 1. Grelha de avaliação quantitativa das alunas da Orquestra de Cordas	30
Fig. 2. Grelha de avaliação qualitativa individual e de caracterização dos naipes da Orquestra de Cordas	31
Fig. 3. excerto do IV andamento da <i>Pequena Suite para Orquestra de Cordas</i> de Alexandre Almeida	33
Fig. 4. Fotografia da aula de apresentação da peça às alunas, dia 2 de Abril de 2014	35
Fig. 5. Fotografia da estreia da obra <i>Pequena Suite para Orquestra de Cordas</i> de Alexandre Almeida	40
Fig. 6. Grelha de avaliação quantitativa das alunas nos três períodos letivos	47

“What is this thing called music, that human beings the world over find in it such satisfaction,
should invest in it so much of their lives and resources?” (Small, 1998)

Introdução

O presente estudo consiste num projeto educativo no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, para a obtenção do grau de mestre. Neste projeto exploro o processo de composição de uma obra ajustada ao perfil individual das alunas e do coletivo da Orquestra de Cordas e a improvisação no contexto dessa Orquestra de Cordas, uma vertente da disciplina de Classe de Conjunto que integra o currículo do ensino básico especializado de música que leciono desde o passado ano letivo. O trabalho aqui apresentado baseia-se na minha experiência como instrumentista e no contacto direto com questões que os meus alunos de instrumento me têm colocado relativamente à prática da Orquestra de Cordas.

Ao longo do meu percurso enquanto aluna de violoncelo do ensino especializado de música, fui-me apercebendo da existência de um repertório que se repete todos os anos, desde há várias gerações, no contexto da Orquestra de Cordas. Este repertório raramente vem a ser atualizado. Esta desatualização contribuiu para que enquanto estudante desenvolvesse uma certa resistência à realização deste mesmo repertório canónico e que tivesse pouca satisfação quando o interpretava. Não me era possível compreender o porquê de todos os estudantes interpretarem o mesmo repertório, quando existiam uma grande variedade de obras a serem exploradas, obras essas que poderiam ir mais facilmente de encontro ao nível em que nos encontrávamos no instrumento. A excelência do ensino especializado de música que tive o privilégio de beneficiar, fosse a nível técnico, interpretativo, de formação musical, entre tantos outros, não teve correspondência no repertório selecionado para as classes de conjunto, constituído a maior parte das vezes por “arranjos” de obras compostas para outras constituições ou então por adaptações simplificadas de obras de compositores clássicos, de modo a aproximarem-se do nível de desenvolvimento dos alunos.

Ao longo da minha carreira como docente, constatei também que, desde que iniciei os meus estudos musicais até à atualidade, essa realidade do repertório canónico ainda se sustenta. Como professora sinto que tenho a responsabilidade em desenvolver uma postura crítica e construtiva em relação a esta questão. No ensino formal da música, quem define o repertório são os professores. Assim sendo, penso que ao definirmos o repertório a ser explorado, devemos pensar nos seus principais intervenientes e nas suas expectativas face ao ensino formal da música. No caso da Orquestra de Cordas, a maioria do repertório

disponível é produzido tendo em vista um instrumentista com umas determinadas competências musicais ideais, não indo de encontro ao desenvolvimento de cada uma das alunas em particular que frequentam esta disciplina. A oportunidade de contribuir para a inversão dessa prática, relativamente à qual eu sempre fora muito crítica, surgiu quando assumi a leção da Orquestra de Cordas, uma vertente da disciplina de música de conjunto do Conservatório de Música de Águeda, paralelamente à realização do Mestrado em Ensino de Música na Universidade de Aveiro. Decidi, então, centrar o projeto educativo numa investigação-ação em torno de uma composição expressamente composta para as alunas e o grupo que dirigia, com o objetivo de saber qual o impacto que uma obra assim constituída teria no processo de aprendizagem das mesmas.

Ao longo do presente ao letivo, como professora titular da orquestra de cordas, tive dificuldade em encontrar repertório que fosse ao encontro das suas reais capacidades das alunas. Face a essa dificuldade, concluí que o mais indicado seria encontrar uma obra que aliasse o desenvolvimento de várias competências técnicas indicadas para o nível das alunas e improvisação e que contribuísse para uma atualização do repertório disponível para a Orquestra de Cordas. Este repertório deveria permitir que todos os seus intervenientes desenvolvessem efetivamente competências técnicas, expressivas e criativas.

Outra vertente que me interessava analisar prendia-se com a possibilidade de a Orquestra de Cordas poder contextualizar a prática de improvisação, sem uma partitura totalmente normativa. Este interesse decorreu também da minha experiência pessoal, enquanto instrumentista fora do contexto do ensino especializado de música.

Na verdade, uma tradição musical prescritiva – onde a partitura não tinha o carácter normativo que tem na música erudita e no ensino especializado de música - fez, desde muito cedo, parte da minha vida. Aos seis anos de idade ingressei na escola de música da banda filarmónica da minha localidade e nesse contexto, principalmente quando iniciamos as apresentações de rua, o músico iniciante está bem mais preocupado em acertar o passo do desfile do que em olhar para a partitura. Nesse contexto espera-se que o músico aprendiz faça em tempo real uma seleção das notas que não pode deixar de tocar e que acompanhe sem interrupção os restantes músicos. Isto requer que o músico recorra às suas capacidades auditivas de forma a manter a sua performance e ainda que acompanhe o grupo com a marcha correta. Esta fase contribuiu para que desenvolvesse largamente a minha capacidade de resposta em tempo real; ainda hoje sei de memória todas (sim todas, sem exceção) as obras

que interpretei enquanto frequentei a banda filarmónica (ingressei aos 6 anos de idade e saí aos 24). Também pertença a um grupo de música tradicional portuguesa desde os 12 anos de idade, onde todos os membros podem contribuir com ideias musicais, que são inseridas ou não nas canções segundo o parecer de todos os elementos do grupo.

Ora esta capacidade de, em tempo real, o músico ser capaz de dar uma resposta ajustada ao grupo performativo não tem merecido, na minha perspetiva, o devido investimento por parte das instituições de ensino especializado de música.

No passado ano letivo realizei uma experiência com as alunas da orquestra de cordas, no sentido perceber que contribuições a improvisação pode dar para com o seu crescimento como instrumentistas. Trabalhámos a improvisação livre mas como tínhamos poucas aulas e estávamos pressionadas com a obrigatoriedade de apresentar um resultado na audição final, o projeto não prosseguiu. Desta experiência compreendi, que não devia abandonar a improvisação – até porque as alunas revelaram um enorme interesse por esta aprendizagem – mas percebi que o teria de fazer noutra âmbito. Face a esta constatação decidi desenvolver uma investigação-ação que explore as potencialidades de trabalhar com um compositor no sentido de ser composta uma obra ajustada às especificidades de cada um dos elementos da Orquestra de Cordas como referi atrás, e que, simultaneamente, contivesse momentos de improvisação realizados individual e coletivamente.

Como abordo no capítulo um, procurei compreender neste projeto educativo as várias problemáticas associadas ao ensino especializado da música, definir objetivos em torno das potencialidades da orquestra de cordas e definir a metodologia mais indicada a explorar as questões que aqui se abordam. Na revisão da literatura, apresento os trabalhos de Agnese Bravo que elaborou uma série de jogos didáticos para a iniciação à prática da orquestra de cordas e o estudo de Jaroslav Mikus que ao procurar *o contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado da música*, realiza também uma série de críticas ao sistema de ensino português.

No segundo capítulo abordo a improvisação em diferentes contextos e culturas segundo diferentes autores. Procuro uma definição do termo improvisação, conhecer contextos culturais onde esta é uma prática integrante dos costumes musicais e encontrar modelos que me possam auxiliar no desenvolvimento do projeto aqui apresentado.

No terceiro capítulo apresento as tarefas que desenvolvi ao longo da aplicação prática deste projeto. Abordo o contexto ambivalente em que a orquestra de cordas está inserida, o

trabalho desenvolvido com o compositor Alexandre Almeida em torno da concepção da *Pequena Suite para Orquestra de Cordas*, apresento as avaliações quantitativas e qualitativas das alunas envolvidas no projeto e descrevo a preparação da obra ao longo das aulas.

No quarto capítulo faço uma descrição através do método etnográfico da apresentação pública da obra. Com o intuito de refletir sobre o processo desenvolvido, descrevo as entrevistas que realizei às alunas e conversas informais com os encarregados de educação e com colegas meus, professores de instrumento das alunas que integram a orquestra de cordas. Apresento a avaliação final das alunas e faço uma autoavaliação, considerando os diferentes pareceres que me foram transmitidos por todos os envolvidos neste projeto.

Capítulo 1. Problemática, objetivos, metodologia e revisão da literatura

Como referi na Introdução, este estudo insere-se no âmbito de um projeto educativo, pelo que promove uma relação funcional entre a prática letiva e a reflexão crítica e teórica.

Parto da leitura de um estudo sobre o ensino especializado de música, encomendado pelo Ministério da Educação na década de 1990, para a problematização da realidade em que pretendo desenvolver uma investigação-ação.

De seguida, irei apresentar a problemática que gerou o estudo, definir os objetivos e a metodologia. Por fim, apresento a revisão da literatura académica produzida sobre o ensino da disciplina orquestra.

1.1. Problemas associados ao ensino especializado de música

As instituições como os conservatórios, escolas profissionais de música e academias de música, são as principais provedoras de um ensino técnico e especializado, tanto pelas competências que aí são ministradas e como pelas habilitações que oferecem, detêm sem dúvidas exclusividade do reconhecimento por parte do Estado e ministérios competentes. Mas este tipo de ensino continua nos dias de hoje a ir de encontro das necessidades e interesses dos que o procuram?

O ensino formal da música na sociedade ocidental tem tido uma taxa de sucesso bastante reduzida (Smith, 1997, *cit. in* Rufino 2012). Esta situação verificou-se também em Portugal, no mais recente Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (Fernandes et al., 2007). Este estudo revela que existe um elevado número de retenções e desistências logo a partir do início do curso básico, que tem tendência a aumentar nos níveis subsequentes, levando a que o número total de alunos que concluem o curso complementar seja “praticamente insignificante” e originando taxas de conclusão consideradas “escandalosamente baixas” (Fernandes et al., 2007, p. 60). De todos os aspetos que possam justificar estes resultados, como professora do ensino artístico especializado questiono se o sistema e as suas linhas pedagógicas orientadoras responde às exigências do contexto atual e ao perfil dos alunos.

Questiono se os referentes culturais que norteiam os currículos das escolas de música estão em sintonia com as expectativas dos jovens estudantes que constituem o seu público

alvo (Smith, 1997).

A minha experiência como instrumentista e como professora de música revela que o curso de instrumento está, à priori, vocacionado para a formação de concertistas, ou seja, instrumentistas especializados apenas em música erudita e vocacionados para tocarem a solo. Mas na realidade, estes constituem uma ínfima parte dos alunos que nele ingressam (Smith, 1997, p. 283). A crença de que apenas uma minoria da população estudantil possui qualidades inatas necessárias para singrar neste tipo de ensino, é uma forma de justificar como “natural” a taxa de insucesso verificada (Rufino 2012, p. 24). Mas esta crença gera um grande incompatibilidade com a filosofia base do sistema de ensino estatal “escola para todos” (Fernandes et al., 2007, *cit. in* Rufino, 2012). Devido a este paradoxo, existem vários estudos realizados a pedido do Ministério da Educação (Fernandes et al., 2007) sobre a verdadeira missão do Conservatório como instituição (Fernandes et al., 2007, *cit. in* Rufino, 2012). No Relatório Final de 2007 é identificada uma crise de identidade das escolas do ensino artístico especializado, pois não foi possível encontrar-lhes uma finalidade objetiva (*Ibid.*). Ao lermos o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho, que estas escolas se destinam a formar músicos ou outros profissionais ligados a esta área artística (Fernandes, et al., 2007, p. 137), temos conhecimento de que na realidade os principais objetivos desses alunos não passam por prosseguir com os estudos musicais até um nível superior ou até mesmo ser profissional nessa área (Fernandes, et al., 2008, *cit. in* Rufino 2012). É neste caso criado um desequilíbrio entre as naturezas da oferta e a procura, o que de acordo com o relatório acima citado, leva a “uma situação que eventualmente não agradará a nenhum dos principais intervenientes e que, acima de tudo, não servirá da melhor forma a sociedade e os seus cidadãos” (Fernandes, et al., 2007, *cit. in* Rufino 2012).

Mesmo que se articulem estratégias entre o sistema e as suas instituições que consigam uma coordenação mais eficiente, esta disparidade de objetivos por parte da população estudantil continuará a ser uma realidade difícil de contornar (Rufino, 2012, p. 24). É possível às escolas do ensino vocacional formarem músicos amadores que sejam competentes e realizados e isto não deve ser encarado com um desvio da sua real missão, mas sim como um ajustamento às atuais exigências. Desta forma a formação de um estudante que não constituirá no futuro a sua especialização profissional não é considerada desperdiçada (Rufino, 2012, p. 25). A conceção de amadorismo aqui considerado não é sinónimo de uma mera “ocupação de tempos livres”, entre grande parte dos alunos e

encarregados de educação isto seja uma crença bastante enraizada, sendo severamente criticada por alguns responsáveis dos conservatórios (Fernandes, et al., 2007, *cit. in* Rufino 2012). Desta forma as instituições de ensino devem preparar-se a vários níveis para conseguirem servir da melhor forma os interesses dos que as procuram, assim como da sociedade em geral (Rufino 2012, p. 25). Essa aproximação implica uma cuidadosa análise e adaptação dos conteúdos lecionados, que não são atualizados há já bastante tempo (*Ibid.*).

No relatório de 2007 é constatado que “o currículo das escolas de ensino especializado da Música e os seus programas estão desatualizados sendo, em alguns casos, considerados obsoletos. De facto, pelo menos alguns dos programas existentes e em vigor são de 1930 (!) estando obviamente inadequados à realidade sob muitos (todos?) pontos de vista (e.g., pedagógico, didático, artístico, formação musical)” (Fernandes, et al., 2007, p. 47).

Da minha própria experiência pessoal, considero que os conteúdos sugeridos nos programas são uma orientação bastante limitada da variedade de repertórios disponíveis atualmente. Como os conservatórios são cada vez mais frequentados por alunos dos mais variáveis meios culturais e socio-económicos (Fernandes, et al., 2007, p. 58), esta questão merece claramente uma reflexão até porque as exigências feitas a um músico (seja ele profissional ou amador) têm por norma origens em variados domínios musicais.

Qual a razão deste regime de quase exclusividade adotado pelo Conservatório relativamente ao domínio musical lecionado e abertamente promovido (Rufino, 2012, p. 25)?

Nos dias de hoje, é-nos requerido como músicos profissionais uma diversificação e versatilidade em vários géneros de eventos, que exigem formações instrumentais e repertórios heterogéneos e improvisados. Cada vez mais o cruzamento de estilos ganha adeptos e muitas vezes é uma fórmula de sucesso para cativar diversificados públicos (*Ibid.*). Por outro lado, o músico amador tem na música um complemento à sua formação e uma atividade que lhe proporciona prazer pessoal, que também é uma ferramenta de socialização. Sem pressões profissionais, o músico amador e consequentemente o seu meio social é influenciado primariamente por ligações emocionais, identificação e gostos pessoais.

Face a estes diferentes contextos e circunstâncias, é de notar como o Conservatório se tem dedicado quase que exclusivamente à música erudita. É de salientar que esta situação é encarada com naturalidade e de certa forma, inquestionada. Nettl observa que certas

instituições de ensino que se intitulam escolas de música são na realidade escolas de música erudita europeia ocidental (Nettl, 1995, p. 82), pois não só incentivam a sua conservação como também quase que suprimem outras (*Ibid.*, 89). Lucy Green, que tem estudado a evolução da educação musical formal nos últimos 150 anos, considera que a produção da música erudita tem declinado por contribuir para a consolidação de um repertório canónico devido à sua limitação estilística e por ser parada no tempo (Green, 2003, p. 263). O conceito de “cânone” é aplicado a um limitado número de compositores do repertório erudito, o qual explorarei mais a diante. O importante é a primazia que este cânone mantém dentro e fora das instituições de ensino, considerando um contexto musical de elite.

Em particular, no que se refere à disciplina de Orquestra, aos problemas atrás elencados, acrescentam-se outros, decorrentes do facto de as obras existentes para Orquestra de Cordas com alunos nos seus primeiros anos de aprendizagem do instrumento estarem desajustadas às suas aptidões técnicas, sendo necessária uma intervenção por parte do professor da disciplina de forma a simplificar a obra e a torna-la exequível a cada um dos alunos. Esta ação tende a valorizar a linha melódica, entregue a maior parte das vezes às secções Violinos I e II.

Face a este diagnóstico coloco as seguintes questões: de que maneira pode um professor de Orquestra de Cordas contribuir para um alargamento dos horizontes estilísticos na sala de aula, mantendo o nível de exigência técnica e artística definido pelo Conservatório? O alargamento do repertório da disciplina de Orquestra de Cordas contribuirá para o desenvolvimento individual dos alunos? Qual a relevância da música contemporânea neste contexto? E em que medida a composição musical pode ser ajustada às especificidades de cada um dos alunos que integram a orquestra? Em que é que essas obras contemporâneas irão inovar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem? Qual a contribuição da introdução de elementos improvisatórios nessas mesmas obras?

1.2. Objetivos

Esta dissertação tem como objetivo principal contribuir para uma reflexão em torno das potencialidades da Orquestra de Cordas na formação diferenciada dos seus instrumentistas.

Pretendo ainda: discutir aspetos relacionados com o alcance deste contexto educativo para a iniciação ou desenvolvimento de competências no âmbito da improvisação; desenvolver uma colaboração com um compositor no sentido de que seja escrita uma obra para orquestra de cordas cujas diferentes partes estejam ajustadas ao desenvolvimento de cada um dos alunos; realizar uma obra musical contemporânea que inclua momentos de improvisação individual e coletiva.

1.3. Metodologia

As questões atrás formuladas foram exploradas através do método investigação-ação. Ou seja, através de uma intervenção na realidade em estudo. Segundo Clara Coutinho, quando um professor sente necessidade de responder às novas exigências de uma determinada situação, fazer a avaliação de um programa em curso ou proceder a alterações num currículo, o modelo metodológico denominado de investigação-ação é o processo mais proveitoso para a execução dos seus objetivos (Coutinho 2011, p. 318). A autora refere que qualquer ato de investigação baseia-se quase que obrigatoriamente, num paradigma. Este projeto rege-se pelo já referido modelo metodológico designado investigação-ação, dominado por um paradigma considerado sócio-crítico. Esta perspetiva teórica é caracterizada por um grande dinamismo na sua visão da realidade, ou seja, por mais intervenção social, mais aproximação com a realidade pela predominância da prática, da participação e da reflexão crítica e pela intenção de transformar. Este modelo metodológico serve de apoio aos investigadores na área educacional pois as características que lhe são inerentes se fundem com a própria prática letiva (*Ibid.*, p. 312).

Coutinho refere ainda que o conceito de investigação-ação é aplicável a uma pesquisa de carácter situacional, interventivo, participativo e auto-avaliativo (*Ibid*, pág. 315), pois aborda um problema de uma situação social específica, associa à observação uma intervenção clara, onde existem vários participantes comuns à investigação e cujos resultados poderão servir de novas problemáticas a avaliar em futuros trabalhos. A investigação-ação constitui assim um ciclo em espiral onde a teoria e a prática se unem e colaboram permanentemente (Bravo, 1992 *cit. in* Coutinho 2011).

Este modelo metodológico tem com principais objetivos a melhoria e compreensão

da prática, bem como a melhoria da situação onde essa prática ocorre (Latorre 2003 *cit. in* Coutinho 2011, p. 317). Latorre considera que o propósito fundamental não está centrado na produção de conhecimento mas sim em questionar as práticas sociais e os valores que lhe são inerentes de forma a explicá-los (*Ibid.*). Na prática, Coutinho explica que a investigação-ação ajuda a compreender, a melhorar e a reformar práticas e a intervir no funcionamento de entidades reais e na análise detalhada dos efeitos dessa intervenção. Latorre sugere que o investigador planeie, atue, observe e reflita mais atentamente sobre as ações do dia-a-dia, no sentido de introduzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos intervenientes nas mesmas (*Ibid.*).

No decorrer deste projeto, o modelo metodológico escolhido requer que, de forma a analisar as suas práticas com uma visão imparcial, o investigador vá recolhendo a informação ao longo da sua intervenção (*Ibid.*). Existem um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados a serem utilizados que se dividem em três categorias: instrumentos - testes, escalas, questionários, observação sistemática; estratégias - entrevista, observação participante, análise documental; e meios audiovisuais (vídeo, fotografia, gravação de áudio e dispositivos) (Coutinho 2011, p. 318).

Ao longo da aplicação prática deste projeto baseei-me sobretudo na observação, na conversação e na análise de documentos, recorrendo a métodos como questionários, entrevistas, meios audiovisuais e fontes escritas (*Ibid.*, p. 317-8).

No sentido de encontrar uma sustentação teórica que me ajudasse a dar resposta à realidade que aqui se explora, abordei vários estudos que tratam realidades em torno do ensino em geral, do ensino da música, do ensino da orquestra de cordas, e a perceção que diferentes meios sociais têm da música. Ao descrever o processo de estudo, escolhi o método etnográfico, que segundo Clifford e Marcus, é particularmente interessante para descrever academicamente realidades complexas, pois possibilita a sua legitimidade e porque coloca em diálogo o investigador com a realidade em estudo (Clifford & Marcus, 1986).

1.4. Revisão da literatura

No seu trabalho apresentado no âmbito de mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, Agnese Bravo propõe “averiguar o valor que a aplicação do jogo

didático tem na formação de diversas competências nos alunos que frequentam a classe de conjunto de cordas ao nível de iniciação” (Bravo 2011). A autora propõe uma série de jogos didáticos, baseados no método de Jacques Dalcroze com o propósito de disponibilizar aos docentes de classes de conjunto de cordas uma ferramenta de iniciação à prática de orquestra.

Nesta compilação de fichas descritivas, Bravo tem como objetivos o enriquecimento de aspetos motivacionais, psicológicos e sociais, bem como a transferência de competências musicais para o instrumento. A autora menciona o mérito que o jogo detém na área educativa devido às suas características psicológicas, afetivas e sociais. As diversas influências do jogo na aprendizagem no âmbito da educação musical, têm sido provadas historicamente por autores como Piaget, Bruner, Lopes (2000) e Craidy & Kaercher (2001). A autora crê que “através de um ensino ativo e construtivo, essencial à prática musical, nomeadamente em conjunto, é possível desenvolver competências tais como a atenção, a concentração, o reflexo, a cooperação e a estratégia, entre outras” (*Ibid.*).

Num recente estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, Yaroslav Mikus sublinha o facto de os sistemas educativos no século XXI serem dotados de uma grande complexidade, devido em grande parte à massificação do ensino, à constante evolução científica e tecnológica, a alterações a nível social e à circulação e acesso generalizado à informação (Mikus 2013). Segundo este violoncelista, os sistemas educativos devem de ser flexíveis e ajustáveis às necessidades da sociedade, preparando com qualidade a integração de jovens na sociedade democrática (*Ibid.*). Neste estudo o autor apresenta uma síntese das reformas curriculares no âmbito do ensino especializado em música, depois da re-instauração da democracia, em 1974, concluindo que as escolas de artes devem tornar-se abertas para todos, com o objetivo de tomarem um lugar predominante na formação global de “um homem novo” (*Ibid.*, 4).

Capítulo 2. A improvisação na prática e educação musical

Neste capítulo abordo o conceito improvisação no contexto de diferentes culturas, algumas geográfica e temporalmente distantes, a partir dos contributos de autores de distintas áreas do conhecimento. Exploro as questões formuladas no primeiro capítulo relativas a saber em que consiste a improvisação musical e como aprender e ensinar a improvisar.

Pretendo com esta abordagem conhecer contextos culturais em que a prática da improvisação faz parte integrante da vida musical e identificar modelos que possam servir de referencial à investigação-ação que vou desenvolver.

2.1. Para uma definição do termo “improvisação”

Segundo a etnomusicóloga Tullia Magrini, o termo improvisação tem origem no latim *in* (prefixo de negação ou privação) + *provideo* (ver antes dos outros, prever, precaver) e de *improviso*, que significa “repentinamente”, “inesperadamente” (Magrini, 1998, p. 165). A esta dimensão, o termo junta outra que se prende com o que podemos entender por criação.

É essa, aliás, a aceção proposta pelo pianista e compositor Francisco Monteiro ao abordar a improvisação a par com a composição, entendendo ambas como dois pontos cruciais da criação musical (Monteiro, 2009). Estas duas componentes parecem à primeira vista, completamente distintas, mas na perspetiva do autor a composição desenvolve-se a partir de uma ou mais ideias (infraestruturas sonoras, temporais e materiais musicais) que se transformam e evoluem a partir do trabalho do compositor, que regista todo esse projeto criativo numa partitura (*Ibid.*). Francisco Monteiro sustenta que a partitura não é a verdadeira música mas sim um registo permanente que propõe ao músico uma interpretação quando toca o seu instrumento musical (*Ibid.*). O autor refere que este registo é muito débil se considerarmos a complexidade estrutural e expressiva da criação musical e mesmo a densidade real da própria música; densidade das tensões sonoras, densidade das tensões intelectuais e emocionais durante a criação e a audição. Ao escutarmos música, numa primeira perceção esta, embora expressiva, é pura abstração, são estruturas sonoras organizadas no tempo e no espaço. Assim, o autor defende que a improvisação neste aspeto em nada difere da composição, pois são ambas abstratas, densas e também fugazes (*Ibid.*).

A principal diferença é que a improvisação não requer uma partitura musical, é uma criação musical direta, uma ideia musical em ação imediata (*Ibid.*).

Francisco Monteiro sublinha o facto de que na história da música ocidental, grandes compositores que pertencem ao panteão foram também famosos improvisadores. J. S. Bach, Mozart, Beethoven, Liszt, Paganini e Messiaen utilizaram as suas experiências improvisatórias como laboratório de uma atividade desenvolvida em privado, a composição de obras musicais (*Ibid.*). Em particular na música barroca, os baixos e melodias escritos eram muitas vezes um apoio para a demonstração das capacidades expressivas dos músicos: o músico teria que transformar a simples escrita musical em música complexa e expressiva (*Ibid.*). Por sua vez, em alguns concertos de piano, Mozart criou passagens com poucas notas para o solista com o intuito de serem exploradas com arpejos, escalas, trilos e outros ornamentos (*Ibid.*). Relativamente ao contexto da música não ocidental Francisco Monteiro refere que na música clássica indiana existem os *ragas*, que são uma parte essencial da atividade musical (*Ibid.*). Também no Jazz a improvisação é a essência deste género musical.

Por sua vez, Bruno Nettl define a improvisação como o momento de criação de música que ocorre durante a interpretação (Nettl, 1998, p. 9). Segundo Bruno Nettl, o *The New Grove Dictionary* define este termo a partir do ponto de vista do seu produto final, utilizando o conceito de obra musical como ponto de partida. Já relativamente à definição proposta em *New Harvard Dictionary of Music* o autor sustenta que é “a criação de música no decorrer da interpretação” (Nettl, 1998, p. 18). Bruno Nettl elencou uma série de definições do termo propostas por distintos etnomusicólogos, as quais podem ser resumidas nos seguintes termos: para John Baily, “a improvisação é a intenção de criar expressões musicais únicas no ato da execução” (Baily cit. in Nettl 1998); por sua vez Veit Erlmann considera que consiste na “criação ou a forma final de uma expressão musical”; para Michél O’Suileabhain: integra o “processo de interação criativa (em privado ou em público; consciente ou inconscientemente) entre o músico executante e o modelo musical que pode estar mais ou menos estabelecido” (Erlmann cit. in *Ibid.*); enquanto que Simha Arom apresenta uma definição muito lata ao sugerir que o termo se refere à interpretação de uma música no mesmo momento da sua conceção” (Arom cit. in *Ibid.*). Segundo Nettl, ainda que no mundo musicológico europeu haja um consenso geral sobre a definição básica de improvisação, ao consultar as principais obras de referência observamos que a concordância

é menor em relação ao seu valor e quanto aos aspetos que devem conhecer-se em primeira instância e os que merecem ser discutidos.

No âmbito do jazz, Ingrid Monson refere que a improvisação é ainda frequentemente entendida num sentido mais amplo, como uma metáfora da liberdade musical e social (Monson 1998, p. 145). Esta imagem da improvisação como liberdade predominou no mundo do jazz principalmente nos princípios dos anos 60 do século XX, na sequência do contexto político a favor dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos da América e dos movimentos independentes do continente africano (*Ibid.*). Isto inspirou uma rápida associação entre liberdade musical e liberdade política, o que conduziu, no contexto da prática musical de jazz dos anos cinquenta aos anos sessenta do século XX, ao entendimento de que a improvisação estava associada à liberdade num sentido amplo, num processo simultaneamente musical, pessoal e cultural (*Ibid.*). Segundo a autora, esta visão utópica mantém-se predominante na estética do jazz contemporâneo mas um pouco camuflada por um debate paralelo sobre as particularidades étnicas (*Ibid.*).

2.2. A musicologia e a improvisação

Segundo Nettl, os musicólogos têm dado prioridade à composição, dedicando-se mais ao estudo da obra acabada do que ao processo da sua criação (Nettl 1908, p. 9). Ainda segundo Nettl, uma das exceções consiste no contributo Ernst Ferand (1887-1972) com a publicação *Die Improvisation in der Musik* (1938) dedicada principalmente à música ocidental. Ferand analisou amplamente a improvisação, proporcionando uma profundidade histórica, etnográfica e sistemática e demonstrou que esta tinha diversos significados em diferentes culturas, épocas e para distintos grupos de estudiosos (Ferand cit. in Nettl 1998).

Bruno Nettl sustenta que quando analisamos uma sinfonia de Brahms temos disponível uma partitura presumivelmente autorizada pelo próprio compositor e podemos assumir justificadamente que cada elemento inserido nela foi criado explicitamente tal e como ali aparece. O estudo dos seus componentes e as suas relações implica uma interpretação dos seus significados, mas todos eles fazem igualmente parte da sinfonia. Segundo Nettl, a relativa ausência da improvisação na musicologia pode ser justificada pelo facto do conceito de improvisação ser na verdade mais amplo e abarcar uma maior

diversidade de processos criativos que o conceito de composição, definido com um indivíduo escrevendo uma partitura (*Ibid.*, p. 12). O avanço alcançado pelos estudiosos desde a década de 1950 deve-se em grande parte ao crescente reconhecimento da investigação sobre as culturas não ocidentais (*Ibid.*, p. 12). O aperfeiçoamento técnico de gravações de imagem e som foi sem dúvida um fator importante porque permitiu o registo de práticas orais (*Ibid.*). Nos finais da década de 60 e inícios dos anos 70, do século passado, surgiu uma grande quantidade de estudos sobre este assunto, sendo que uma das obras que teve mais influência foi o clássico de Albert Lord, *The Singer of Tales* (1965) (*Ibid.*, p. 21). O termo “improvisação” não aparece neste livro, mas o autor apresenta modelos de estudo da estrutura e dos métodos de interpretação da poesia eslava do sul, uma poesia épica e de tradição oral. Lord presume a existência de uma “estranha” relação entre a transmissão oral e a improvisação (*Ibid.*).

Ainda segundo Bruno Nettl, nas últimas três décadas do século XX, destacam-se as seguintes obras sobre o tema: *Ways of the hand* (Sudnow 1978), onde Sudnow, partindo da sua própria experiência, analisa o processo de aprendizagem da improvisação no domínio do Jazz e estabelece relações entre a posição e postura do corpo, as possibilidades e tendências físicas que derivam da estrutura e fisiologia da mão, a consciência psicológica e a fenomenologia fisiológica; em *Improvisation* (Bailey 1992), são descritos alguns sistemas improvisatórios através do ponto de vista do compositor, dando ênfase à relação entre a composição coletiva contemporânea, o jazz, a música barroca e a música indiana; por fim, a obra de Jeff Pressing, “*Cognitive processes in improvisation*” (1984), é de particular interesse porque aborda a fisiologia e a neuropsicologia, a motricidade e os conceitos de intuição, criatividade e inteligência artificial, propondo um modelo de improvisação para compreender os processos de aprendizagem e interpretação. Pressing utiliza dados de diversas culturas, mas perspetiva a improvisação como algo que pode analisar-se fora do contexto cultural. Paralelamente, a realização de inúmeras conferências e a publicação dos estudos correspondentes permitiram uma progressão em largos passos nos estudos sobre a improvisação. Uma conferência organizada por Bernard Lortat-Jacob e John Blacking em Estrasburgo em 1982 deu origem a uma das publicações fundamentais sobre a improvisação, um volume de estudos de investigadores europeus que abordam questões como a definição do termo (Lortat-Jacob 1987). Este volume está dedicado exclusivamente às culturas de

tradição oral e o seu objetivo é proporcionar uma visão panorâmica dos vários tipos de improvisação em vários lugares do mundo.

Outro conjunto de ensaios sobre improvisação, publicado numa edição especial de *World of Music*, examina aspetos essenciais do estudo da improvisação no canto gregoriano (Treitler 1991), o comportamento musical infantil (Kartomi 1991), o jazz (Smith 1991) e a música árabe (Racy 1991).

2.3. A improvisação no processo de ensino-aprendizagem

No contexto da música erudita ocidental, saber improvisar constituiu durante séculos um requisito incontornável na definição do músico. Esse facto justificou que o processo de ensino de música integrasse o desenvolvimento dessa competência. Do ponto de vista histórico, Magrini refere uma das primeiras obras que aborda a improvisação: o tratado anónimo do século XIII sobre a arte de *componere et profere discantum ex improviso* (Ferand 1938, p. 133; 1957, p. 1102). Neste documento são explicadas as regras para compor um discante de improviso, definindo assim a improvisação como uma prática sistematizada. A autora observa que as regras não teriam grandes diferenças tanto para improvisar um discante como para o escrever; e que a diferença renascentista para se cantar um contraponto *super librum* ou *in cartel* ou *alla mente* jaz principalmente no papel que a notação desempenha e não em ter um sistema de criação musical diferente (Gallico 1984, p. 667).

Segundo Goertzen, na primeira metade do século XIX, por exemplo, a improvisação de prelúdios era uma tradição bem estabelecida e era um recurso utilizado para fazer exercícios de aquecimento e concentração, estabelecer a tonalidade e exhibir publicamente habilidades técnicas. Poderia utilizar-se também de forma a captar a atenção da audiência ou adaptar uma determinada obra a uma circunstância ou público em particular (Goertzen 1996). No livro *Klavier und Gesan* (Piano e canto) publicado em 1853, Friedrich Wieck, pai de Clara Schumann, recomenda a execução de prelúdios por diversas razões práticas, resultantes de algumas experiências menos positivas com muitos instrumentos nas suas *tournées* de concertos:

Antes de começar uma peça, toque alguns arpejos fluidos e passagens ou escalas, piano e forte, ascendentes e descendentes cobrindo todo o teclado – mas não faça malabarismos estúpidos como são escutados muitos virtuosos escutados a fazê-los – para se assegurar que o piano não apresentará problemas imprevisto... E comprove o indispensável pedal! Um pedal que trepida e chia é um horror pianístico (Wieck 1988, 113).

Estes estudos incluem exemplos de prelúdios curtos para praticar em todas as tonalidades e para serem utilizados como introduções ou transições entre as escalas ou peças. Um exemplo paradigmático, pode ser dado com o processo de aprendizagem da pianista e compositora Clara Schumann (1819-1896), cujos reflexos podemos observar nos prelúdios que escreveu no final da sua vida. Estas composições foram feitas nos últimos anos de vida de Clara Schumann a partir de improvisações públicas e privadas feitas pela compositora, durante a sua ampla carreira de mais de sessenta anos. Estes prelúdios demonstram a prática de improvisar as introduções das peças como um costume que proveio do alaúde e do cravo que foi transmitida ao piano durante o século XVIII e perdurou até ao século XX (Goertzen 1996). Estes prelúdios são especialmente interessantes pela envergadura da sua autora como uma intérprete de excelência, pelos seus dotes como compositora e pelo papel que desempenhou na divulgação de um repertório formal para piano.

A formação musical de Clara Schumann foi fortemente marcada pela improvisação, um recurso para desenvolver o domínio técnico do instrumento e também para compreender os estilos musicais da sua época (Goertzen 1996). No primeiro ano de estudos musicais, Clara não aprendeu a ler música. O seu pai quis que ela se focasse no desenvolvimento de pulsação e sonoridade e também dos seus conhecimentos de harmonia e ritmo sem a distração das notas escritas (*Ibid.*). Assim, Clara interpretava de memória as pequenas peças que o seu pai lhe ensinava, aprendeu a tocar progressões cadenciais em todas as tonalidades e a transpor e começou também a improvisar. Esta parte da sua formação foi muito estimulada pelo seu pai para que Clara criasse composições que ela própria pudesse interpretar e publicar, pois assim podia demonstrar a sua técnica e criatividade e isto era o que se esperava de um virtuoso. O público dos inícios do século XIX tinha uma enorme satisfação ao presenciar a criação de fantasias e variações, principalmente sobre óperas da moda e o embelezamento de composições já existentes com prelúdios, cadências e ornamentações (*Ibid.*).

Clara encontrou na improvisação uma ferramenta onde podia exercitar o seu talento e conhecimentos num meio que era muito familiar, sem ter necessidade de submeter os seus resultados a uma inspeção minuciosa dos críticos e do público e sem as inevitáveis comparações dos seus trabalhos com os de Robert Schumann. Goertzen defende que como tinha algumas inseguranças relativamente às suas potencialidades como compositora, Clara sempre se dedicou mais à área onde estava mais à vontade, a improvisação (*Ibid.*). Mas nos últimos anos de vida, a pianista esforçou-se por documentar esta prática que desenvolveu durante décadas e que lhe proporcionou um meio de expressar o seu estilo e de fomentar os seus ideais artísticos (*Ibid.*).

2.4. A improvisação em práticas musicais espontâneas

Segundo Magrini, o “canto lírico” de matriz rural em Itália foi estudado pela primeira vez no século XIX, por folcloristas e a partir de então considerado uma manifestação literária e musical “típica” das regiões sul e central da Itália que dotava de um extenso repertório (Magrini 1998). Mais recentemente, investigações etnomusicólogas consideraram outros aspetos desse repertório (*Ibid.*). A autora sustenta ainda que o canto lírico não se baseia somente em canções, enquanto objetos musicais que possuem determinados textos e melodias estreitamente relacionados e que podem ser transmitidos de pessoa para pessoa num vasto território. Pelo contrário, o “canto lírico” está baseado numa atividade criativa que inclui a capacidade de unir texto e música improvisadamente e que se realiza de acordo com uns costumes em particular (*Ibid.*). Ainda segundo a autora que venho a citar, estas tradições estão relacionadas com pequenas comunidades, formam parte essencial da cultura local e constituem um poderoso símbolo da identidade cultural (Magrini 1998). Desta forma, sublinha Magrini, cada grupo musical tem a sua própria maneira de interpretar os versos líricos e mantém a particularidade do seu costume musical em relação ao dos seus vizinhos (*Ibid.*). O “canto lírico” é, na sua perspetiva, um sistema que mais que criar objetos musicais, cria ações musicais. Os atos do intérprete são sempre mais importantes que o produto imediato, pois esse é fugaz. O intérprete e as suas contribuições criativas são de extrema importância, pois este intérprete não está somente a criar música. Mesmo sendo, de uma forma geral, monódico, o canto lírico tradicional não é cantado por um só cantor mas sim

por duas ou mais pessoas. Esta é uma das características mais peculiares desta prática musical e é também a que a distingue de todos os géneros musicais italianos. O carácter interativo destas práticas musicais é especialmente importante pois demonstra o poder vinculativo da atividade musical e a sua capacidade de promover relacionamentos interpessoais e de demonstrar de que forma é que estas são produzidas pelos grupos sociais (*Ibid.*). Neste artigo a autora conclui que na improvisação convergem várias ações sociais e individuais: a relação com a identidade dos grupos sociais; a circunstância de um contexto importante; a competência musical dos intérpretes adquirida; a interação como um aspeto básico da interpretação; e por último, as múltiplas texturas que resultam dos processos criativos e interativos ao longo da interpretação (*Ibid.*).

Todo o procedimento nos grupos de “canto lírico” é baseado num conhecimento partilhado e no plano geral coletivo para fazer música (Magrini 1998). O que o grupo deseja expressar através da atividade musical está definido no seu plano. Isto requer uma organização geral do canto e partituras essenciais à atividade criativa e interpretativa do grupo. Este plano é o resultado de uma aprendizagem informal, baseada na cooperação e não é controlada por nenhum participante mas sim por todos os intervenientes (Hall 1992, p. 229 *cit. in* Magrini 1998). É um produto mental coletivo comum a toda a comunidade, adquirido e conscientemente aprendido e constitui o ponto de referência para qualquer pessoa que queira participar no canto coletivo. Estabelece a identidade de uma prática específica do canto, dentro da qual o grupo não diferencia os atos musicais individuais. A existência deste plano determina o contexto em que se pode realizar uma improvisação coletiva. Neste contexto, os participantes podem interatuar e relacionar-se. Um dos aspetos mais importantes do plano de grupo é a definição de padrões de relação entre os intérpretes que incluem os significados básicos das suas práticas musicais específicas. Outro aspeto importante é a diferenciação das interpretações dos membros do grupo, ou seja, a politextualidade inerente a estas práticas musicais, que não são o resultado de um erro mas sim da criatividade individual de cada intérprete a partir de umas partituras compartilhadas. O resultado de uma interpretação não é algo que deva ser memorizado para sua posterior preservação e eventual reprodução. O resultado de um ato criativo é legitimado pelo seu contributo para o desenvolvimento do plano de grupo. Magrini explica que este ponto é muito importante, pois a identidade do grupo não exige que os seus membros reprimam a sua criatividade. O próprio

ato de participar do plano é um fator determinante que situa uma atividade musical inserida numa determinada tradição; não é uma mera homenagem ao que foi criado anteriormente.

De forma a compreendermos melhor a dinâmica dos indivíduos integrantes dos grupos de canto lírico italiano, podemos nos remeter ao conceito de *jogo* (*Ibid.*). O jogo é uma atividade baseada no sistema límbico do cérebro e constitui “um recurso que oferece a todos os mamíferos não só a capacidade de se divertirem, mas também um meio para dominar as habilidades necessárias de sobrevivência” (*Ibid.*, p. 170). O jogo está profundamente envolvido na improvisação, pois uma das maneiras mais efetivas de improvisar uma interpretação é ter habilidade suficiente para jogar com o sistema, para unir a música à própria capacidade de jogo (*Ibid.*). A autora reconhece que fazer música com o plano de grupo permite que os participantes testem as suas habilidades criativas e a sua competência musical. O jogo implica criatividade, a componente básica da improvisação, mas a criatividade individual funciona dentro das pautas do plano de grupo, estabelecendo assim a possibilidade de comunicação recíproca, interação e intercâmbio entre os intérpretes da improvisação coletiva. O grupo concebe-se a si mesmo a partir de uma série de indivíduos a que pode desenvolver modos de expressão pessoal dentro de um sistema comum de comunicação. Desta perspectiva as práticas musicais coletivas representam um campo em que as dimensões individuais e sociais da atividade musical estão intimamente ligadas.

Em conclusão, Tullia Magrini sustenta que a improvisação decorre de um “plano de grupo” que integra um sistema de condutas, ideias e costumes que vai além da dimensão dos sons e que reflete os seus valores (*Ibid.*).

Considerando que este projeto educativo se destina, como a própria designação refere, à educação de crianças e jovens, importa conhecer estudos que explorem o modo como crianças, em contexto espontâneo, interiorizam regras de improvisação e aprendem a improvisar. O estudo que vou passar a analisar é da autoria de Eve Harwood e tem como enfoque práticas de crianças e jovens africanas-americanas, com uma idade compreendida entre os sete e os catorze que emergem em parques, pátios de recreio e ruas norte americanas (Harwood 1998). Segundo a autora, as crianças que observou nesse contexto, adquirem por tradição oral uma série de conhecimentos que incluem contos, piadas, superstições, quebra-cabeças, jogos e outros passatempos. Alguns deles são musicais como canções e jogos ou rimas de saltar à corda sendo que a improvisação acontece, em particular, nos jogos de jogos de pares em pergunta resposta, em pequenos grupos e em grandes rodas.

Nos Estados Unidos da América, estes os jogos têm sido objeto de estudo constituindo uma fonte de conhecimento no âmbito da educação musical.

Para compreendermos o porquê da improvisação adquirir estas formas características nos jogos de meninas, é necessário expor as hipóteses constantes e variáveis que formam o substancial da tradição oral infantil, já que compõem um marco dentro da qual têm lugar as improvisações de melodias, ritmos, gestos e frases. Segundo a autora, muitos padrões de jogos proporcionam espaço para as invenções pessoais. O estilo de improvisação mais simples é o que se realiza nos jogos que requerem que os jogadores inventem movimentos ou frases. A maior parte das meninas conhece vários jogos do género, através dos quais adquirem gradualmente um repertório de respostas estilisticamente admitidas que podem utilizar quando lhes falta a inspiração. Algumas criam movimentos ou rimas novas, e outras aderem à improvisação baseada mais na imitação do que na invenção. Eve Harwood sublinha o facto de não existirem conflitos de valores, já que o método de jogo requiere à partida elementos improvisados. Num dos jogos, por exemplo, é requerida uma resposta de apoio e estímulo de grupo ao esforço da solista. Neste caso, as meninas têm uma atitude recetiva à improvisação pois as demonstrações de habilidades individuais fazem parte do jogo musical (*Ibid.*). Isto é evidenciado nas suas danças espontâneas, nas canções de pergunta e resposta e nos jogos de filas em que cada uma brilha na sua vez. Interessante é saber que o repertório de jogos exige diferentes níveis de competências musicais. A habilidade de improvisar desenvolve-se ao longo do tempo e nesse repertório observar-se uma hierarquia de oportunidades que abarca desde a mais simples improvisação, interpretada por todas ordinariamente, até aos contributos musicais mais exigentes, reservados a um grupo restrito de meninas (*Ibid.*).

Harwood conclui reconhecendo que ainda que a improvisação de movimentos, frases e melodias seja realizada individualmente, o grupo de companheiras de jogo é essencial no apoio musical e social. Em alguns géneros, como por exemplo nas danças de grupo, é necessária a presença de várias cantoras, algumas para efetuar as respostas ou acompanhamento vocal, de passos e/ou palmas, e outras para cantar os solos e improvisar os passos solistas. As improvisações podem ser pequenas em extensão, mas têm grande importância nesta comunidade, onde as informadoras são bastante críticas e sensíveis até das mais leves variações dos textos, melodias e regras de jogo do seu repertório modelo. Num

ambiente onde a interpretação de acordo com as convenções estilísticas tradicionais domina, a improvisação é uma forma de se arriscarem musicalmente que requer audácia e prática.

2.5. A improvisação no contexto do Jazz: os casos de George Russel e John Coltrane

Segundo Ingrid Morson, George Russel, John Coltrane e o jazz modal representam o conflito entre as interpretações da cultura e o seu significado no mundo do jazz. George Russel tomou um princípio essencial da teoria da música ocidental – o ciclo de quintas – e desenvolveu uma teoria de organização tonal adaptada aos improvisadores de jazz que procuravam uma sonoridade moderna na raiz da criatividade harmónica do *bebop*. Na sua obra *Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*, publicada pela primeira vez em 1953, Russel criou uma teoria musical que sistematiza a relação entre os acordes e as escalas, mediante a identificação de uma família de modos relacionados com um acorde determinado. Isto tornou-se a base teórica para o que mais tarde se conheceu como “jazz modal” (Monson 1998). A busca pessoal de Russel, originou uma série de discursos que reinavam no círculo inter-racial do jazz, nas sociedades americana e africana-americana, e na difusão global de ideias espirituais, políticos e musicais. As referências históricas sobre o jazz modal tomam como ponto de partida o álbum *Kind of Blue* (Davids 1959), com especial atenção para a composição “So what” (*Ibid.*). A autora refere o exemplo de John Coltrane que se inspirou na Índia, em África e no Médio Oriente. Coltrane desenvolveu uma atitude espiritual e religiosa transnacional que incluía a busca da essência da música e uma síntese pessoal dos seus conceitos sobre o cristianismo, o budismo, o islamismo e o judaísmo. Chegou inclusive a estudar a música do norte da Índia com o citarista Ravi Shankar e outros músicos do grupo de Coltrane estavam também bastante interessados na música indiana (*Ibid.*).

Monson conclui que a música serviu como um lugar de diálogo sobre uma grande variedade de tópicos sociais. As estruturas musicais associadas ao jazz – menos acordes, mais liberdade melódica e harmónica na improvisação e formas mais abertas de improvisação – abriram portas a um diálogo mais internacional no mundo da música, mas não determinam a sua direção. A autora refere a importância que o significado de improvisação é determinado por uma pluralidade de fatores: as estruturas e processos musicais, assim como uma ampla série de discursos e práticas sociais que fazem a sua marca

nas nossas percepções históricas e culturais. O consolidado debate internacional sobre a improvisação está assente no desafio de manter todo o alcance desta pluralidade: não nos concentrarmos exclusivamente na descrição musical e nas ideologias e políticas ao ponto de deixarmos para segundo plano o que é criado pelos músicos.

2.6. O processo de improvisação

No estudo atrás referido, Francisco Monteiro descreve o processo de improvisação definido por Jeff Pressing (Monteiro 2009). Este processo é circular e está definido em 7 partes:

1. Os sinais eletromagnéticos complexos entre as partes do sistema nervoso ao nível dos sistemas endócrinos e muscular; 2. As ações complexas dos músculos e dos ossos; 3. O controlo rápido – visual, tátil, propriocetivo – das ações; 4. Os sons – a música – aparece; 5. Os sons são ouvidos e o input do ambiente circundante é também detetado; 6. Os sons ouvidos são compreendidos como representações cognitivas e avaliados como musica; 7. Novos processos cognitivos ao nível do sistema nervoso central produzem novas sequências de ações (Pressing 1988 cit. in Monteiro 2009, p. 2).

Quando aplicado à performance musical, não existem muitos aspetos que diferem de um processo para o outro, mas os pontos 3, 6 e 7 definem a essência da improvisação (*Ibid.*).

Segundo Monteiro, Barry J. Kenny e Martin Gellrich sugerem outro esquema de improvisação no qual o músico, baseado na sua experiência musical realiza uma improvisação “atendendo determinados referentes – definições estilísticas e técnicas como escalas, contornos harmónicos, rítmicos e melódicos, esquemas expressivos” (Kenny e Gellrich 2002 cit. in Monteiro 2009, p. 3). O público ao escutar a improvisação, consegue compreendê-la e relacioná-la com as infraestruturas. Desta forma é assegurado um esquema de referências comuns ao público e aos músicos (Monteiro 2009).

Na perspetiva do autor, a improvisação deve obedecer a algumas regras, nomeadamente: a um tema, uma infraestrutura base, que seja compreendido pelo público e pelos músicos (*Ibid.*). É esperado tocar e escutar-se sempre o mesmo tema ou o seu contorno harmónico e rítmico; o número de oportunidades de improvisação é limitado, pois as improvisações devem respeitar a estrutura do tema; o próprio estudo da improvisação é limitado (*Ibid.*). A

repetição de *patterns*, ensaiar certas sucessões melódicas, estudar determinados encadeamentos de acordes é uma prática comum no Jazz (*Ibid.*). Monteiro refere que esta é talvez uma forma de se compor com uma partitura débil ou mesmo sem partitura.

Quando a improvisação é parte de uma atividade de grupo, cada músico tem uma tarefa definida, de acordo com o seu instrumento e dependendo das características idiomáticas do estilo de improvisação. Isto é similar a uma conversa entre duas pessoas (Nachmanovitch, 1990 cit in Monteiro 2009, p. 5).

Uma conversa desenvolve-se através da intervenção de cada um dos elementos que utilizam uma linguagem em comum. Essa conversa inicia com algum tema e, por norma, não se sabe qual o objetivo nem quando ou como a conversa irá terminar, pois tudo depende dos intervenientes (*Ibid.*). Do mesmo modo a improvisação depende da interpretação que cada músico faz das contribuições dos seus colegas e da resposta que contrapõe (*Ibid.*).

2.7. Improvisação livre

Historicamente, o *Free Jazz* e os *happenings* dos anos 50 e 60 do século XX deram origens à improvisação livre (Monteiro 2009). Monteiro afirma que é o assumir da existência na música de uma expressividade mais abstrata, quase como que uma linguagem. À priori, esta não tem qualquer estrutura ou tema, contornos harmónicos ou ritmos definidos, ou seja, não tem quaisquer restrições. Neste contexto o essencial é a interação entre os músicos, a sua satisfação ao criar e o gozo de modos de expressão pessoal num contexto coletivo (*Ibid.*). Já a forma como o público compreende os acontecimentos assume um papel secundário e pouco relevante (*Ibid.*).

A prática da improvisação livre tem diferentes entendimentos: Stockhausen defende que nesta prática o músico não deve seguir qualquer estilo musical existente nem reutilizar materiais (Stockhausen *cit. in* Monteiro 2009, p. 6). A criação deve ser totalmente livre e inovadora (*Ibid.*). De forma a corroborar a sua convicção, Stockhausen compilou uma série de peças intituladas “Aus den Sieben Tagen” e reuniu alguns músicos num seminário de 7 dias (*Ibid.*). Em cada dia havia somente um novo texto como base da improvisação.

Já para o improvisador Christian Munthe (Munthe *cit. in* Monteiro 2009, p. 7), o músico pode escolher um ponto de partida mas não pode impô-lo aos colegas ou organizar qualquer tipo de estilo ou linguagem específica.

Capítulo 3. A *Pequena Suite para Orquestra de Cordas*: conceção e implementação do projeto

Neste capítulo abordo o processo de conceção e realização da obra *Pequena Suite para Orquestra de Cordas* do compositor Alexandre Almeida, decorrido ao longo do ano letivo 2013/ 2014, no âmbito da Orquestra de Cordas do Conservatório de Música de Águeda, da qual sou professora titular, constituída por treze alunas do 2º e 3º graus. O projeto compreende uma investigação-ação em torno da prática letiva em contexto de Orquestra de Cordas centrada em duas vertentes: o desenvolvimento de novas aprendizagens e a exploração efetiva das competências adquiridas por cada um dos alunos que a integram.

Pretendo contribuir para uma reflexão sobre o potencial educativo da Orquestra de Cordas, nomeadamente no desenvolvimento de competências de improvisação, na descentralização do papel dos violinos I a favor de uma participação dos diferentes naipes mais igualitária e na aproximação da obra às competências de cada um dos alunos. O estudo baseia-se nas minhas notas coligidas no diário de campo e nas gravações de som e imagem que efetuei ao longo das aulas.

Como é referido por Nettl, a cultura musical ocidental erudita está tradicionalmente concentrada nas composições, subalternizando no último século a improvisação (Nettl 1998, p. 8). Por outro lado, na música de tradição oral, como é o caso do canto tradicional em Itália (Magrini 1998), a improvisação assume um papel fundamental. A meu ver, é necessária uma integração da leitura musical e da improvisação, de forma a garantir o desenvolvimento integral dos jovens músicos.

Defendo que a Orquestra de Cordas, como único momento de música em conjunto disponível aos alunos, pode ser um espaço onde estes poderão desenvolver as competências não só de leitura como também de improvisação.

A principal característica deste projeto consiste na criação de material específico que tem em conta a heterogeneidade da formação em estudo. O processo de implementação deste projeto iniciou com o contacto do compositor Alexandre Almeida, propondo-lhe um trabalho que também para ele foi um desafio. A aplicação do projeto teve lugar em seis aulas de noventa minutos, dentro do horário estabelecido para a disciplina (Quarta-feira das 15:50 às 17:20), no terceiro período do ano letivo de 2013/ 2014, finalizando com uma apresentação pública à comunidade escolar.

3.1. Uma disciplina ambivalente: entre o ensaio e a sala de aula

Como referi no primeiro capítulo, a Orquestra de Cordas é um espaço educativo ambivalente porque integra a dimensão de sala de aula – um espaço de aprendizagem – com a do ensaio – um contexto de preparação para uma apresentação pública. Esta condição obriga a pensar numa planificação que culmine com apresentações “finais” (de período, de ano) ao mesmo tempo que requer o desenvolvimento do processo de aprendizagem de cada um dos seus elementos. Mas, considerando que a Orquestra de Cordas integra alunos de diferentes níveis de aprendizagem, esse segundo requisito é claramente complexificado. Não existem composições originais cujas partes correspondam exatamente ao nível de desenvolvimento de cada uma das alunas que integram a Orquestra.

A Orquestra de Cordas do Conservatório de Música de Águeda é uma formação constituída por alunos de vários níveis técnicos. Dentro do mesmo nível, existem sempre diversas diferenças entre os alunos ao nível de competências musicais. O primeiro problema com que me deparei foi como encontrar um repertório acessível a cada uma das alunas, que não se tornasse aborrecido para as mais avançadas ou demasiado exigente para as mais novas.

Da minha experiência enquanto professora de orquestra de cordas, observei que a solução mais comumente encontrada para resolver a primeira questão consiste no arranjo ou adaptação de uma peça. Se esta solução permite adaptar as partes da obra ao desenvolvimento de cada um dos alunos, ela não permite que estes contactem com a composição original. Eu própria fiz e faço arranjos para a Orquestra de Cordas. Inclusive, o repertório trabalhado ao longo do primeiro período letivo foi constituído por adaptações de obras de Beethoven e Bizet. Todavia, considero que se a adaptação é uma ferramenta incontornável neste tipo de disciplina, não deve ser, forçosamente, a única opção na constituição do repertório. Aliás, a circunscrição ao arranjo tem um outro efeito difícil de contornar: a fratura temporal. Ou seja, este tipo de arranjo decorre de uma adaptação no presente de uma obra composta, no passado.

A questão que coloquei prende-se com saber como constituir um repertório que seja simultaneamente adequado ao nível de aprendizagem de cada um dos alunos, ao mesmo tempo que lhe coloca novos desafios que constituem aprendizagens efetivas.

Considerando a advertência de Bruno Nettle relativa à predominância – senão mesmo exclusividade – de um repertório canónico não contemporâneo nos conservatórios de música, decidi elaborar um projeto educativo que contrariasse essa tendência e convidar um compositor para escrever propositadamente para o *ensemble* que estava a dirigir, tendo presente o desenvolvimento musical de cada uma das alunas da orquestra de cordas. Ultrapassado este problema, e baseada mais uma vez na minha experiência pessoal como professora e violoncelista, refleti sobre os potenciais contributos da Orquestra de Cordas no desenvolvimento de competências no âmbito da improvisação.

3.2. Do convite à composição da *Pequena Suite para Orquestra de Cordas*

Convidei o compositor Alexandre Almeida (n. Pardilhó 1985)¹, um músico com quem já tenho trabalhado noutros contextos, a escrever uma obra específica para as alunas da orquestra de cordas que integrasse momentos de improvisação. O convite foi aceite em Janeiro de 2014, e, a partir daqui começamos a trabalhar juntos. O compositor escreve habitualmente para formações de músicos profissionais, obras com um nível técnico bastante elevado.

O primeiro desafio consistiu em transmitir ao compositor o perfil de cada uma das alunas que integra a Orquestra de Cordas. Nessa definição tive como único referente a relação que mantive em contexto de sala de aula, desde o início do ano letivo. Tive consciência de que uma definição deste tipo tem, inevitavelmente, precariedades. Cada uma das alunas é, com certeza, muito mais do que um lista de aptidões ou competências que eu pudesse elencar. Face a esta dificuldade, optei por recorrer aos dados que reunira, relativos a cada uma das alunas, com vista à avaliação no primeiro período letivo. Nesses registos sobressaíram os seguintes itens: 1) o grau de ensino em que se encontra no instrumento; 2) a assiduidade e a pontualidade; 3) a participação (empenho observado no decorrer das aulas/ensaio); 4) a motivação para o estudo das obras/realização de tarefas fora do contexto

¹ Vasco Alexandre Almeida Valente nasce em Pardilhó-Aveiro em 1985 e inicia os seus estudos musicais em clarinete, na Banda Club Pardilhoense. Ingressa no Conservatório de Aveiro Calouste Gulbenkian na classe de clarinete do professor Arménio Pinto, tendo posteriormente estudado com o professor Luís Carvalho, no Departamento de Música da Universidade de Aveiro, e Rui Martins, na Escola Superior de Música de Lisboa. Em 2009 e por concurso público ingressa nos quadros da Banda da Guarda Nacional Republicana (G.N.R.). Tem composto obras para os mais diversos tipos de formações, incluindo instrumentos a solo, música de câmara, orquestra de cordas e orquestra de sopros, tais como a Banda da G.N.R., Camerata Amicis, Camerata Silva Dionísio, Grupo de Música Contemporânea de Lisboa entre outros.

da sala; 5) Autonomia e responsabilidade (afinação, material necessário para as aulas); 6) a realização musical nas apresentações públicas (aplicação de conhecimentos na performance).

Naípe	Grau	Assiduidade e Pontualidade	Participação	Motivação para o estudo	Autonomia e responsabilidade	Realização musical
		1º P	1º P	1º P	1º P	1º P
Violinos 1	2º	75	80	80	80	73
	2º	60	65	60	70	36.2
	3º	80	90	80	85	80.3
Violinos 2	2º	75	75	70	70	46.7
	2º	70	75	70	70	73
	3º	60	80	65	75	59.3
Violas	3º	50	70	60	70	71
	3º	60	85	70	85	49
Violoncelos	2º	70	75	70	75	72.5
	3º	70	85	60	85	69
	3º	70	80	70	80	71.5
	3º	60	70	60	80	56.3
Contrabaixo	2º	60	60	60	60	65

Fig. 1. Grelha de avaliação quantitativa das alunas da Orquestra de Cordas

Uma vez que possuía no meu registo pessoal informações quantitativas e qualitativas relativas a cada uma das alunas, segundo os itens acima referidos, considerei que estes dados poderiam ser relevantes para que o compositor Alexandre Almeida pudesse criar partes escritas para a orquestra tendo em vista um intérprete real, efetivo, a aluna ou grupo de alunas que a iria realizar. Nos períodos letivos anteriores o repertório que selecionei para a orquestra evidenciou dois pontos a ajustar: se umas peças se revelaram demasiado básicas e infantis, outras foram demasiado exigentes a nível técnico. No primeiro caso, a interpretação de repertório mais básico e infantil causou desinteresse e falta de empenho nas alunas mais avançadas, que não viram qualquer desafio nas obras que estavam a interpretar. No segundo, as alunas estiveram desmotivadas pois, apesar das partes serem arranjos simplificados de obras clássicas, não o foram de modo a corresponder às capacidades efetivas de realização musical de cada naípe. A falta de motivação refletiu-se na participação nas aulas e na pontualidade das alunas, principalmente das alunas que se encontram nos níveis de

escolaridade mais baixos. Tive casos de alunas que faltaram a três aulas seguidas sem darem uma justificação.

Naípe	Características
Violinos I	Este naípe é constituído por 3 alunas que frequentam o 2º e 3º graus do curso básico de instrumento. A chefe de naípe é concertino frequente o 3º grau do curso básico articulado e sempre obtve excelentes resultados. É uma aluna bastante empenhada e aplicada. Tem espírito de iniciativa e orienta as colegas no sentido de encontrarem a melhor solução quando existem dúvidas, em termos de dedilhações, arçadas e afinação. A assistente de chefe de naípe é uma aluna do 2º grau do curso básico supletivo, pouco empenhada pelo que acaba por revelar várias dificuldades, desde a afinação do violino até à realização final das obras propostas. Coloquei-a ao lado da aluna que referi anteriormente com o intuito de que esta a influenciasse positivamente. O terceiro elemento é uma aluna do 2º grau do curso básico articulado que inicialmente era muito tímida e ficava muito ansiosa nas apresentações públicas. É uma aluna empenhada, mas que face a dificuldades desiste facilmente.
Violinos II	Neste naípe todas as alunas frequentam o curso básico articulado. A chefe de naípe frequenta o 2º grau e é uma aluna empenhada quando o repertório vai de encontro aos seus gostos. Tem algumas dificuldades técnicas decorrentes da falta de um estudo sistemático. Contudo, nos momentos que antecedem a realização de provas, empenha-se mais e ultrapassa facilmente esses desafios. A assistente de chefe de naípe é uma aluna com uma média razoável, mas que parece nunca estar “presente” nas aulas. Está constantemente distraída, não prestando atenção às arçadas e não acompanhando o curso da partitura. A aluna do 3º grau anda bastante desmotivada em relação ao instrumento e está mesmo a considerar desistir do Conservatório. Apesar das boas capacidades musicais, é revela pouco empenho na realização das tarefas e não se esforça para ultrapassar as poucas dificuldades que tem.
Violas de arco	Constituído por duas alunas do 3º grau do curso básico articulado, este naípe tem uma boa dinâmica, pois ambas têm aulas de instrumento juntas. A chefe de naípe revela bastantes capacidades musicais, é muito aplicada e autónoma. A outra aluna apesar de ter facilidades de aprendizagem, não as rentabilizou por falta de empenho na realização das tarefas.
Violoncelos	Todas as alunas frequentam o curso básico articulado. A chefe de naípe está no terceiro grau. Na disciplina de Instrumento/violoncelo, que leciono também, a aluna tem vindo a baixar o nível do seu aproveitamento, por falta de estudo fora do contexto de sala de aula. Tem carácter de líder e é bastante responsável, participando muito ativamente nas aulas. A assistente de chefe de naípe também frequenta o 3º grau e é uma aluna com bastantes dificuldades técnicas principalmente por falta de estudo individual. A terceira aluna é bastante musical, mas perdeu o interesse pelo instrumento e na relação com as colegas tem vindo a revelar alguns conflitos. Não participa nas atividades do Conservatório e está a considerar desistir. A aluna do 2º grau é bastante empenhada mas tem muitos problemas de afinação, não conseguindo por vezes identificar se está afinada.
Contrabaixo	O naípe é constituído pela única aluna do curso básico articulado deste instrumento. A aluna não demonstra interesse e empenho em evoluir e tem dificuldades de leitura. Demonstrou interesse em não continuar no Conservatório.

Fig. 2. Grelha de avaliação qualitativa individual e de caracterização dos naípes da Orquestra de Cordas

O caso mais problemático foi o da aluna de Contrabaixo. Foi necessário rever com o professor de instrumento as partituras e modificar grande parte das notas do próprio arranjo já simplificado. Mesmo assim, esta aluna, no concerto final do segundo período letivo, revelou muitas dificuldades em realizar a sua parte e quase não tocou o concerto todo. Face a estas constatações, decidi focar-me nos aspetos que a meu ver contribuía para o pouco envolvimento das alunas na orquestra: a tonalidade, o ritmo, o carácter da obra. Aliar a facilidade de execução com modos de expressão pessoais das alunas foi a principal questão que transmiti ao compositor.

Ao comunicar-lhe os dados que reuni, comecei por caracterizar cada uma das alunas a partir da já referida avaliação dos primeiros e segundo período, depois, procurei caracterizar o naipe, no sentido de pensarmos qual a melhor possibilidade de potenciar as aprendizagens das alunas quer em grupo quer individualmente.

A improvisação foi desde o primeiro contacto um dos requisitos que solicitei ao compositor. Tive presente a advertência de Francisco Monteiro (cf. Capítulo 2), relativa à importância de a improvisação obedecer a algumas regras tais como uma infraestrutura de base, ou um contorno rítmico, entre outros (Monteiro 2009). O desafio que lhe coloquei prendeu-se com várias condicionantes: trata-se de um grupo e não de uma performance individual, sendo por isso relevante que cada um dos músicos tenha uma tarefa definida (*Ibid.*); e dirige-se a alunas que a única experiência neste âmbito, tinha sido realizada também na Orquestra de Cordas, durante uma substituição que fiz ao professor da disciplina, no ano letivo anterior². A partitura devia conter referentes (escalas, contornos rítmicos e melódicos) a partir dos quais os alunos pudessem desenvolver competências no sentido da improvisação individual e coletiva.

Solicitei então ao compositor que elaborasse uma obra com um máximo de 15 minutos. Pedi-lhe para que a composição fosse nas tonalidades de Ré Maior e Sol Maior, por serem as primeiras abordadas no ensino dos instrumentos de cordas. Discutimos as questões relacionadas com o ritmo tendo concluído que este deveria ser simples, alternando entre mínimas, semínimas e colcheias e o compasso também deveria ser simples, binário,

² O projeto *Roda de Sons* foi aplicado em seis aulas de 90 minutos na Orquestra de Cordas do Conservatório de Música de Águeda no ano letivo de 2012/ 2013. Esta oportunidade surgiu no decurso de uma substituição do professor titular da disciplina e aqui procurei afastar-me da estrutura habitual das aulas de orquestra, baseadas na leitura de repertório. Criei uma série de “jogos” baseados na improvisação, onde os alunos executaram improvisações baseadas no princípio *tutti-solista* e na improvisação de grupo. Utilizei referentes melódicos, harmónicos e cores, às quais os alunos deveriam associar uma situação e recriá-la musicalmente para os colegas.

ternário ou quaternário. No diálogo que mantive com o compositor abordamos, inclusive, o carácter da obra, tendo o compositor sugerido que este fosse divertido, pois ia ser escrito para crianças, enquanto que eu lhe pedi para que não fosse infantil, uma vez que são alunas entre os onze e os treze anos idade que estão a entrar na adolescência. Nessa discussão, salientamos a importância de quebrar o estatuto de solista da secção Violinos I para que todos os instrumentos envolvidos tivessem oportunidade de tocar partes melódicas e harmónicas, não descurando nenhum dos naipes. Por sua vez, a improvisação deveria aparecer explicitamente na partitura. Considerámos ser mais viável definir alguns referentes melódicos para que as alunas os aplicassem livremente a partir de um ritmo definido na partitura.

Discutimos a possibilidade de a obra abordar aspetos técnicos como tocar em pizzicato e com arco, a utilização do arco em toda a sua extensão com ritmos diversos; golpes de arco simples: *staccato*, *detaché* e *legatto*, acentuações, dinâmicas simples (forte, piano, crescendo, diminuendo), compreender diferentes andamentos (*Allegro*, *Adagio*, *Moderato*), de modo a dar resposta ao programa da disciplina (cf. Anexo...).

Fig. 3. Excerto do IV andamento da *Pequena Suite para Orquestra de Cordas* de Alexandre Almeida

3.3. A composição *Pequena Suite para Orquestra de Cordas*

Desde a encomenda da obra até à sua conclusão mantive contacto permanente com o compositor, como referi atrás. Quando este terminava algum andamento enviava-mo imediatamente, de forma identificar aspetos requeridos que tinham sido aplicados naquele andamento e outros que não estariam presentes, para que pudesse aplicá-los nos andamentos seguintes. A Abertura foi-me enviada no dia 7 de Fevereiro, o segundo e terceiro andamentos dia 24 de Março e o Final no dia 25. Como estávamos a trabalhar o repertório a apresentar nos Concertos de final de período que teve lugar no dia 4 de Abril, apresentei a *Pequena Suite para orquestra de cordas – dedicada a Ana Domingas* às alunas na última aula do 2º período letivo, dia 2 de Abril. Orientei-as no sentido de fazerem leitura da obra durante a interrupção letiva, de forma a rentabilizarmos mais eficazmente as poucas aulas que tivemos disponíveis até à apresentação pública da obra. Assim, na primeira aula cada aluna colocaria as suas questões individuais e ficaríamos com mais tempo para trabalhar questões coletivas. A estrutura da peça ficou à responsabilidade do compositor, que a dividiu em 4 partes. A Abertura vai apresentando cada um dos naipes, o segundo andamento mais direcionado para os violinos, o terceiro andamento com foco nas violas de arco, violoncelos e contrabaixo e no Final, onde cada aluna é convidada a contribuir pessoalmente para a construção do andamento, através de improvisação segundo determinados referentes (cf. partitura *Pequena Suite*).

3.4. Apresentação do projeto às alunas e seus encarregados de educação

Considerando que a Orquestra de Cordas é constituída por alunas menores de idade, auscultei os Encarregados de Educação no sentido de saber se autorizavam a realização desta investigação. Redigi um pedido de autorização de recolha de imagens e sua utilização em contexto académico. Todos os Encarregados de Educação autorizaram o pedido que foi assinado individualmente por cada um (cf. Anexo 1). As aulas, foram registadas em vídeo, com autorização prévia do encarregado de educação de cada aluna por escrito. Quando a obra estava completa, levei-a para que as alunas pudessem iniciar o seu estudo individual. Como elas já estavam ao corrente de que iriam ter uma peça escrita

propositadamente para elas, estavam bastante entusiasmadas com a sua conclusão e posterior interpretação. Ao apresentar a obra, expliquei-lhes que iríamos necessitar de seis aulas para a preparar e que no final realizaríamos uma apresentação à comunidade escolar, que ficou marcada, de acordo com a disponibilidade das alunas, para o dia 28 de Maio às 17:30 no Auditório do Conservatório de Música de Águeda.



Fig. 4: Fotografia da aula de apresentação da peça às alunas, dia 2 de Abril de 2014

3.5. Preparação da *Pequena Suite para Orquestra de Cordas – dedicada a Ana Domingas*

Na primeira aula, a 23 de Abril de 2014, as alunas começaram por abordar as dúvidas que surgiram no seu estudo individual da obra, principalmente no andamento Final, no que refere à improvisação. Discutimos em conjunto as questões levantadas, tomando como principal referência as notas relativas aos momentos de improvisação com que o compositor abre a partitura:

Improvisar com as notas indicadas (cada músico improvisa) nas células rítmicas apresentadas.

A marcação começa nos compassos com números grandes, sendo o compasso que antecede apenas para indicação das notas a utilizar.

O número de repetições é ad libitum, ficando á consideração de quem dirige.

No nº 6, a escala pode ser iniciada em qualquer nota da tonalidade, desde que as células sejam tocadas em graus conjuntos (Almeida 2014).

As alunas questionaram se fariam as improvisações em naípe ou individualmente. Esclareci que o compositor sugeria a realização das improvisações individualmente. Nesse sentido, conversamos sobre a importância de haver entre naipes e dentro do mesmo naípe uma atenção redobrada, uma escuta atenta, para assegurar a individualidade de cada participação. Paralelamente, destacou-se o potencial interesse de a improvisação de cada uma procurar ser complementar, ou seja, sem se esquecer que integra um todo em cuja finalidade sonora participa e relativamente ao qual se deve pronunciar. Esta sugestão teve presente o caso descrito por Harwood a propósito dos jogos infantis e da importância do intercâmbio de papéis, neste caso aplicado às diferentes alunas e naipes: a par da responsabilidade individual, a responsabilidade do grupo em que todos são críticos (Harwood 1998).

As improvisações propostas requerem diferentes competências musicais que foram já trabalhadas por mim com as alunas, no ano letivo anterior, como referi atrás. Assim, não houve necessidade de explicitar todos os passos conducentes à “leitura” das indicações do compositor. As alunas já tinham trabalhado no ano anterior, além da improvisação livre, a improvisação sobre uma determinada escala, em graus conjuntos e disjuntos, e/ou a partir de padrões rítmicos. A nova dificuldade que este projeto lhes colocou prendeu-se com a integração de um momento de improvisação no contexto da leitura de uma partitura.

Nesta primeira aula, foram necessários os noventa minutos para realizarmos a leitura coletiva do primeiro andamento. Definiram-se as arcadas e resolveram-se questões rítmicas e de afinação.

Na segunda aula, a 30 de Abril de 2014, realizou-se a leitura dos segundo e terceiro andamentos. O segundo andamento aborda diferentes articulações entre *legatto*, *staccato* e *detaché*, coordenadas com acentuações em tempos fracos e alterações de dinâmicas (*crescendo* e *diminuendo*). A simultaneidade de tantas indicações, do ponto de vista de dinâmica, de articulação e do ritmo, obrigaram a uma abordagem parcelar, pelo que defini que nesta aula realizassem somente as articulações, e trabalhámos a realização das mesmas em todos os naipes.

O terceiro andamento iniciou com um solo do naípe das Violas de arco. Como as alunas não estavam habituadas a realizar solos no âmbito da Orquestra de Cordas, ficaram bastante

entusiasmadas. Este solo articula-se num diálogo com os Violoncelos, até ao compasso número quinze, onde entra o Contrabaixo, culminando no número dezasseis com o Tutti. Neste andamento os Violinos desempenham um papel secundário, onde realizam um acompanhamento rítmico à melodia interpretada pela Violas de arco e pelos Violoncelos.

Este ritmo iniciou na metade do primeiro tempo, o que gerou alguma dificuldade por parte das alunas de entrar no tempo correto. Expliquei-lhes que deveriam fazer uma respiração no primeiro tempo do compasso dezassete para não entrarem antes. Exemplifiquei com o meu instrumento como deveriam fazer a arcada e a respiração. Recomeçámos com todas as alunas do compasso dezasseis deste andamento e a entrada no compasso dezassete pelos violinos ficou resolvida.

Na terceira aula, a 7 de Maio de 2014, trabalharam-se os primeiro e segundo andamentos. Começámos por abordar as dinâmicas assinaladas na obra e por definir o tempo. As alunas demonstraram alguma dificuldade em manter o tempo nos momentos de alterações de dinâmicas. Ora atrasavam quando era piano, ora corriam quando era forte. Expliquei-lhes que deveriam utilizar diferentes quantidades de arco para cada uma das dinâmicas, que não resultaria fazer piano com o arco todo, nem forte com meio arco. O arco deveria ser utilizado em mais quantidade perto do cavalete nos fortes e em menos quantidade e perto da escala nos pianos.

Na quarta aula, a 14 de Maio de 2014, trabalhámos o andamento final. Fizemos uma leitura geral e definimos que cada vez que os referentes melódicos alterassem, fariamos uma paragem para que as alunas assimilassem os referentes seguintes. Foi realizado trabalho de naipe, para que cada aluna pudesse compreender mais claramente de que forma as suas colegas estava a organizar os sons. As alunas combinaram o que cada uma faria e voltámos a interpretar todo o andamento. Orientei as alunas para que coordenassem o que cada uma fazia no quarto andamento. Mas por iniciativa própria, quando elas sentiam que algo não soava bem, conversavam e tocavam umas para as outras e em naipe o que cada uma fazia e ajustavam as suas improvisações às das colegas. Antes de dar início a esta aula, observei que o naipe dos violoncelos estava a tocar a escala de Ré Maior, ao mesmo que entre si tomavam decisões relativamente à nota da escala em que cada uma iniciava o compasso vinte do quarto andamento. Já os violinos I estavam a definir que distribuição das notas fariam onde as notas referentes estavam definidas.

Na quinta aula, no dia 21 de Maio de 2014, as alunas do segundo grau faltaram ao primeiro bloco, pois tiveram exame nacional de Matemática. Começámos novamente pelo quarto andamento, pois as alunas não estavam satisfeitas com os resultados que estavam a obter. Orientei-as no sentido de escutarem mais atentamente o que cada uma delas estava a fazer e pedi que cada uma tocasse para as colegas a primeira repetição. Quando as alunas de segundo grau chegaram, efetuámos o mesmo trabalho que tinha sido feito com as alunas de terceiro grau. Por fim, realizámos uma primeira leitura da obra completa.

Na sexta aula, dia 28 de Maio de 2014, iniciámos a aula por tocar a escala de Sol Maior em 1 oitava, utilizando todo o arco e em andamento lento. Posteriormente, realizámos a obra completa e fizemos um intervalo para preparar a sala para a audição.

Capítulo 4. Apresentação e discussão do projeto

Neste capítulo centro-me na apresentação pública da obra composta por Alexandre Almeida e realizada pelas alunas da Orquestra de Cordas do Conservatório de Música de Águeda, no dia 28 de Maio de 2014. Este estudo tem como objetivo refletir sobre o processo desenvolvido ao longo do terceiro período letivo que culminou com a referida apresentação. Nesse sentido, desenvolvi um conjunto de estratégias metodológicas que passaram pela realização de entrevistas às alunas, conversas informais com Encarregados de Educação e compositor e na observação participante na realização musical, como professora da disciplina. A descrição da audição musical baseia-se no método etnográfico ou seja, numa escrita académica que se refere ao presente, a actores em ação (Seeger 1992), mais especificamente na auto-etnografia, uma vez que fui um dos intervenientes em análise (Ellis e Bochner 2000).

4.1. A audição realizada no auditório do Conservatório de Música de Águeda: uma auto-etnografia

A estreia da *Pequena Suite* estava marcada para as 17:30. Contudo, uma vez que no horário da instituição a entrada aulas se faz às 17 horas e 35 minutos, decidi esperar mais cinco minutos de modo a integrar no público os professores e alunos que decidissem substituir a aula pela assistência à audição. Coloquei previamente o programa numa estante à entrada do Auditório para que o público estivesse informado do contexto da audição a que iria assistir e entreguei em mãos alguns programas ao público que já estava no auditório (cf. Anexo 5). Alunos desde a Iniciação até ao Curso Complementar integraram o público, em conjunto com encarregados de educação das alunas da orquestra de cordas, professores e o diretor pedagógico, num total de cerca de 25 pessoas. Na aula anterior, em conjunto com as alunas, combinámos que a roupa seria casual: uma camisola ou camisa branca (lisa de preferência), calças de ganga e sapatilhas de cor de pano. Nos momentos que antecederam a entrada em palco das alunas, aconselhei-as a que se concentrassem e que se mantivessem tranquilas, pois tínhamos desenvolvido um trabalho bem estruturado e cada uma delas sabia exatamente qual o papel a desempenhar. Relembrei os passos a efetuar quando entrassem

em palco: após estarem todas sentadas e preparadas para tocar, a concertino levanta-se e toca a nota Lá 441hz para que as colegas retifiquem a afinação - apesar dos instrumentos terem sido todos afinados antes da entrada em palco e a afinação ter sido retificada por mim, este é um passo que se deve sempre realizar por estar instituído no saber estar de uma Orquestra; quando a concertino considerar que estão todas com a mesma afinação, senta-se e a professora/ maestrina entra em palco; nesse momento levantam-se para saudar a maestrina, enquanto que o público responde com palmas; à minha indicação voltam a sentar-se.



Fig. 5. Fotografia da estreia da obra *Pequena Suite para Orquestra de Cordas* de Alexandre Almeida

Demos início à estreia da *Pequena Suite para orquestra de cordas*. Todos os elementos entraram a tempo. Nos primeiros compassos os problemas de afinação não estão ainda resolvidos, principalmente nas notas com os 3º e 4º dedos. Mais à frente, no compasso vinte e cinco do primeiro andamento, identificam-se algumas dissonâncias nos Violinos II, também principalmente nas notas com o 3º e 4º dedos. No compasso quarenta e nove, intervêm os Violinos I, as Violas de arco e o Contrabaixo. Escuta-se a nota com o 1º dedo das Violas ligeiramente alta. Mas mais à frente, no compasso setenta e três, onde as Violas de arco têm uníssono com os Violoncelos e Contrabaixo, essa desafinação já não se denota. No final do andamento é possível perceber-se que os Violinos estão com uma afinação

ligeiramente mais baixa que os outros instrumentos. As alunas conseguiram evidenciar as competências que tínhamos trabalhado nas aulas: quando tinham pausas, entraram nos sítios corretos com a minha indicação, pois algumas vezes durante as aulas, elas entravam antes de lhes dar indicações; o tempo manteve-se estável e os diversos ritmos, bem articulados.

Os Violoncelos e Contrabaixo iniciaram o segundo andamento num tempo ligeiramente mais rápido que as indicações que eu estava a dar. Tentei direcioná-las para um tempo menos andante e quando os Violinos entraram no terceiro compasso, foi possível estabelecer bem o tempo desejado. O Contrabaixo antecipou-se e entrou um tempo e meio antes do compasso quinze, mas percebeu e corrigiu imediatamente. As articulações e acentuações sugeridas foram bem realizadas, mas no compasso dezanove o *legatto* nos Violinos I não foi bem conseguido, pois sentiu-se um corte na mudança de arco. No compasso trinta e dois, as Violas de arco e os Violoncelos têm o tema e os Violinos o acompanhamento em colcheias. A indicação de dinâmica do compositor para o acompanhamento é de piano, mas as alunas não o conseguiram realizar, pois estavam a utilizar muita extensão de arco. Neste momento, como o Contrabaixo ficou sem o apoio dos Violoncelos, andou um pouco perdido mas conseguiu retomar no compasso quarenta e um, onde tem uníssono com os Violoncelos. No último compasso do primeiro andamento, todas realizaram o ritmo e as arcadas corretas, mas a primeira estante dos violoncelos terminou com a nota Ré, quando estava escrita a nota Mi.

No terceiro andamento, as Violas começaram com um andamento mais rápido mas com um uníssono muito afinado e expressivo. Quando os Violoncelos entraram no terceiro compasso, foi possível direcioná-las para o andamento pretendido. Estava preocupada com a afinação do primeiro fá sustenido dos Violoncelos, pois requer extensão da mão esquerda, mas foi bem conseguido e bastante afinado. Quando os Violinos entram, o compasso dezasseis, identifica-se mais uma vez uma disparidade na afinação dos Violinos com o resto da orquestra, mas mais acentuada. Os instrumentos estavam ainda com uma afinação mais baixa, o que muito provavelmente devido ao fato de as alunas se encontrarem do lado onde estava a incidir luz solar. A entrada no compasso dezassete foi exatamente a tempo. As Violas e os Violoncelos entraram novamente no compasso dezoito e estavam com tendência a acelerar. Demonstrei com gestos e atitudes corporais o tempo que desejava que fosse estabelecido. Como os andamentos anteriores são mais vivos, a tendência das alunas neste andamento é de realizar um tempo mais andante, mas como o andamento é bastante curto

(aproximadamente um minuto e quarenta e cinco segundos) e a indicação do compositor é de *Andante* (72 a 84 bpm), defini um tempo calmo e mais expressivo.

O quarto andamento distingue-se dos anteriores por integrar momentos de improvisação, individual e coletiva. Cerca de três quartos deste andamento compreendem esses momentos. As alunas já conheciam as indicações do compositor com normativos relativamente aos contornos melódicos, tempo de duração, dinâmicas e andamentos. Também tinham já definido o teor da contribuição de cada uma (Cf. Capítulo 3). Como tinham notas referentes que alteravam a cada nova secção (Cf. Anexo 3), nos ensaios tínhamos decidido fazer uma breve respiração de cada vez que os referentes melódicos, o compasso ou o tempo, alterassem. O compositor deixou à responsabilidade de quem dirige a definição do número de repetições. Desta forma, determinei que nas secções com mais compassos realizaríamos duas repetições e nas secções com menor número de compassos realizaríamos quatro repetições. Esta variável originou algum receio da minha parte em relação às alunas mas estavam todas atentas e quando eu fazia sinal de corte, elas paravam comigo. Também lhes dei indicação visual do “número de ensaio” em que íamos no andamento. No compasso dezasseis, após a primeira secção de pizzicatos do andamento, denotou-se a afinação bastante alterada, principalmente quando entraram os Violinos I. Constatei que a realização musical de todas as indicações relativas à improvisação presentes na partitura em contexto performativo não foi bem conseguida. No compasso vinte o compositor solicitava que a improvisação se realizasse na escala de Ré Maior, em graus conjuntos, começando numa nota à sua consideração. Também solicitou que a par do ritmo indicado a improvisação explorasse o crescendo até forte e o diminuendo até piano. Estas indicações, com a ansiedade e pressão da apresentação pública, não foram concretizadas com sucesso. Algumas das alunas limitaram-se à realização do ritmo proposto na escala de Ré Maior, sem terem em conta as indicações da realização da escala em graus conjuntos e das dinâmicas propostas.

Este andamento termina com um Coral. O público bateu palmas e as alunas levantaram-se e, em conjunto, agradeceram. Tomei a palavra e agradei à audiência pela sua presença.

Em conversa posterior com alguns encarregados de educação, estes transmitiram-me que estavam bastante satisfeitos, pois esta obra tinha exigido aos seus educandos mais empenho, e traduzido no maior tempo de estudo dedicado, fora do contexto escolar, a esta

partitura por parte das suas educandas. Destacaram ainda que estes estavam empenhados na improvisação, em desenvolver competências fora do âmbito da leitura, em poder dar um contributo inovador e pessoal, que não fosse igual ao das suas colegas.

Como o compositor não pôde estar presente, devido a compromissos profissionais, enviei-lhe uma gravação da obra para que me desse o seu parecer. Alexandre Almeida manifestou a sua satisfação e felicitou-me pelo sucesso obtido na realização da sua obra. No que se refere à realização da obra identificou alguns dos problemas de afinação que eu referi atrás, reforçando contudo o facto de considerar que eram compreensíveis face ao grau de aprendizagem das alunas (2º e 3º grau de instrumento).

A colega e professora de violino Vera Alemão também me felicitou pelo bom trabalho desenvolvido com as alunas e salientou o empenho, dedicação e concentração com que todas as alunas estavam durante a audição.

O Diretor Pedagógico Joaquim Vidal manifestou o seu agrado em relação ao desenvolvimento e concretização de todo o projeto e referiu ainda que são necessárias mais iniciativas do género, para incentivar os alunos e tornar a classe das cordas mais participativa nas atividades do Conservatório. Gostou particularmente do empenho e concentração das alunas, pois em outras performances individuais e coletivas ainda não tinha observado um nível de envolvimento das alunas como nesta audição.

4.2. O projeto segundo as alunas e os encarregados de educação

De forma a compreender o efeito que este projeto teve nas alunas, entrevistei individualmente cada uma das alunas (cf. Anexo 4).

A chefe de naipe dos Violoncelos, a aluna Ana Catarina Correia considera esta obra “mais divertida (...). Dá-nos a oportunidade de ser mais criativos perante a música”. Para a aluna, a experiência é um desafio: “é complicada; na hora parece que não sai nada mas ao mesmo tempo é interessante e divertido. Sente-se mais liberdade com o instrumento” (entr. Ana Correia, 2014).

Já a aluna Ana Rita Duque considera a *Pequena Suite* “mais entusiasmante, porque temos onde fazer a nossa própria música” e descreve a experiência de improvisar como “interessante. Temos mais noção de como juntar os sons, saber qual fica melhor”. A aluna

refere ainda que a improvisação deve continuar a ser abordada no âmbito da orquestra de Cordas, pois ajuda a desenvolver a criatividade (entr. Ana Duque, 2014).

A aluna Ana Costa de Viola de arco, menciona que a parte que prefere na obra é o início do terceiro andamento, pois tem a oportunidade de fazer um solo. Em relação ao estudo fora do contexto escolar, a aluna refere que necessitou de mais horas para preparar e perceber a parte da improvisação. A aluna vê a improvisação como uma ferramenta a utilizar em situações de lapso em contexto performativo (entr. Ana Costa, 2014).

A chefe de naipe das Violas de arco, Ana Soares considera que a *Pequena Suite* é “mais alegre, temos mais entusiasmo em tocar a música que foi feita para nós. O último andamento despertou mais para o desenvolvimento, interesse porque temos de pensar mais para desenvolver a música com as colegas da orquestra” (entr. Ana Soares 2014). A aluna refere ainda que se envolveu mais na música pelo fato de ter sido escrita propositadamente para esta orquestra e pensa que a improvisação deve continuar a ser explorada no âmbito da orquestra de cordas porque quando utilizam uma partitura está tudo escrito, mas quando têm de improvisar “as pessoas empenham-se mais” (entr. Ana Soares, 2014).

Já a concertino da orquestra, a aluna Beatriz Ferreira considera que esta obra trás novos desafios e competências que nunca tinha realizado. A improvisação deve continuar a ser abordada pois “em conjunto aprendemos a interagir com os outros instrumentos” (entr. Beatriz Ferreira, 2014).

A aluna de segundo grau Carolina Semblano revelou que necessitou de mais estudo individual para preparar a obra, por ser mais exigente tecnicamente. Ela descreve a experiência de improvisar diferente e mais desafiante, pois contribui para um melhor conhecimento da utilização do instrumento e que ao improvisar tem oportunidade de criar a música ao gosto dela (entr. Carolina Semblano, 2014).

Outra colega de segundo grau, a Daniela Ribeiro, considera que a obra “não é muito difícil mas temos de estudar na mesma porque algumas notas são complicadas de afinar”. Para esta aluna a improvisação no contexto da orquestra de cordas “ajuda a expressar o que nós sentimos com o nosso instrumento. Nas outras peças não podemos mudar as notas” (entr. Daniela Ribeiro, 2014).

A aluna Joana Medeiros referiu que estudou mais esta obra por ser mais fácil e engraçada e que isso a incentivou mais. A aluna ainda refere que tem por hábito no seu estudo individual improvisar: “toco o que me vem à cabeça” (entr. Joana Medeiros, 2014).

Juliana Carvalho refere: “na última em que temos de inventar notas é muito mais divertido” e esclarece que necessitou de mais estudo individual para “decorar as notas que estamos a fazer naquelas partes”. A aluna considera que a improvisação deve continuar a ser abordada em contexto de orquestra de cordas porque incentiva mais, é mais livre e permite dar um contributo mais pessoal à obra (entr. Juliana Carvalho, 2014).

A aluna do curso básico supletivo Jéssica Fernandes refere que obra “é divertida e bonita, dá gosto em tocar” e ainda considera que a improvisação é uma ferramenta que torna a performance mais fácil, pois não tem de se “estar a baralhar com as notas escritas” e que ainda a motiva mais para ir às aulas. A aluna ainda salientou que o compositor conseguiu ir de encontro às necessidades da orquestra (entr. Jéssica Fernandes, 2014).

No caso da aluna Marta Simões, ela considera a *Pequena Suite* mais alegre e que está escrita de uma forma que nem é demasiado fácil nem demasiado difícil. Para esta aluna, a improvisação deve continuar a ser explorada no âmbito da orquestra de cordas pois requer que pensem mais atentamente no que estão a fazer (entr. Marta Simões, 2014).

A aluna Rita Ferreira refere que a parte da improvisação a parte mais interessante da obra, pois “não está tudo escrito. Sinto que temos de trabalhar mais e é mais motivante”. Em relação à abordagem da improvisação no contexto da orquestra de cordas, a aluna considera que deve continuar “porque é mais engraçado do que estar sempre a tocar as notas que lá estão escritas. Podemos fazer a nossa música” (entr. Rita Ferreira, 2014).

A aluna Salomé Cardoso refere que “as partes que temos de improvisar são um desafio” e que a obra é interessante por ser mais atual. A aluna considera que a improvisação no contexto da orquestra de cordas deve continuar a ser explorada pois quando está a seguir uma partitura, é menos imaginativa e que a “improvisação obrigada a pensar” (entr. Salomé Cardoso, 2014).

No decurso das entrevistas às alunas, elas mencionaram o trabalho que havíamos desenvolvido no projeto *Roda de Sons* no passado ano letivo, como já referi anteriormente. As alunas foram capazes de descrever as atividades em que tinham participado, principalmente na atividade que lhes solicitava a criação em grupo de um tema original de quatro compassos em compasso quaternário que transmitisse uma situação do quotidiano (passear no parque, ir à praia, o bem e o mal). Esse tema era representado por uma cor (azul, verde, laranja, amarelo e vermelho). Cada grupo apresentava o seu tema e posteriormente fomos colocando cartões com as cores acima referidas com um máximo de 3 cartões na

mesma “casinha”, até perfazer uma partitura, à qual as alunas intitularam de “Patuscada de cores”. A chefe de naipe dos Violoncelos descreveu também a atividade um, em que as alunas iniciavam por andar aleatoriamente pela sala até encontrarem um pulsar comum. Quando o tempo estivesse definido, colocámo-nos em roda e eu iniciei com uma palma e quem estava ao meu lado esquerdo mantinha a pulsação através de palmas até todos baterem uma palma. Chegando ao fim da roda, iniciei a improvisação rítmica com quatro tempos e manteve-se a mesma estrutura anterior. No final, passámos esta atividade para os instrumentos, criando improvisação rítmicas nas cordas Ré e Sol. Posteriormente, apresento o tema, que vai sendo assimilado por cada aluna por imitação, dentro do mesmo esquema da roda. Quando todas as alunas assimilaram o tema, requeri-lhes que fizessem uma improvisação solista dentro dos moldes rítmicos e harmónicos do tema, alternando com o tema em tutti. Na última “ronda”, solicitei que explorassem outros recursos do instrumento como diferentes articulações e técnicos (*con legno*, *sul ponticello* e harmónicos).

Na semana seguinte à audição, uma mãe veio felicitar-me pelo projeto desenvolvido, pois contribuiu para com o bem-estar da filha. A aluna andava desmotivada devido às avaliações menos elevadas que estava a ter na disciplina de Formação Musical e estava a considerar desistir. Em termos pessoais também estava a passar uma fase conturbada devido ao divórcio dos pais. A encarregada de educação explicou-me que esta obra exigiu que a aluna aumentasse o tempo que dispensava para estudar o seu instrumento e a focar-se no que realmente gostava. Assim, segundo a mãe, a aluna focou a sua atenção em aspetos que a beneficiavam, o que a ajudou a relegar a ansiedade que sentia em relação a situações menos positivas que estavam presentes no seu quotidiano.

4.3. Reflexão crítica a partir dos diferentes “olhares”

No final da audição, a minha perceção foi a de que ainda muito trabalho havia por fazer a nível técnico. Em termos de postura, fiquei bastante orgulhosa, pois as alunas apresentaram-se seguras e alguns erros que cometeram souberam assumi-los e corrigi-los.

Sempre fui muito autocrítica e penso que podemos sempre fazer melhor, por isso tenho alguma tendência para ter uma visão negativista. Ao rever a gravação da audição constatei que, apesar de as alunas serem dos segundo e terceiro graus, desempenharam o que

lhes foi proposto com empenho e dedicação. Cada uma colaborou da melhor forma que lhe foi possível. Quando tinham pausas, entraram sempre bem e com segurança e mesmo quando se engaram, tiveram capacidade de corrigir e retomar no sítio correto. Nos primeiros anos de aprendizagem de um instrumento, quando os alunos cometem erros nas performances públicas, sentem-se intimidados e têm tendência a ficar inseguros e a terminar a sua prestação. Nesta apresentação constatei que as alunas estavam todas seguras do papel que tinham a desempenhar e que estavam ansiosas por apresentar os resultados das suas criações (embora que limitadas) à audiência.

Naípe	Grau	Assiduidade e Pontualidade			Participação			Motivação para o estudo			Autonomia e responsabilidade			Realização musical		
		1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P
Violinos 1	2º	75	80	90	80	80	100	80	70	80	80	70	80	73	60	75
	2º	60	50	60	65	60	70	60	50	60	70	60	60	36.2	35	60
	3º	80	100	100	90	100	100	80	100	100	85	100	100	80.3	72.5	95
Violinos 2	2º	75	50	75	75	60	75	70	50	70	70	60	75	46.7	55	80
	2º	70	85	95	75	90	90	70	80	95	70	80	90	73	58.5	85
	3º	60	50	95	80	50	85	65	50	75	75	50	85	59.3	24	75
Violas	3º	50	60	85	70	80	80	60	60	65	70	70	90	71	63.25	80
	3º	60	90	100	85	95	100	70	90	100	85	90	100	49	86.75	90
Violoncelos	2º	70	70	85	75	80	80	70	60	70	75	70	75	72.5	45	75
	3º	70	80	85	85	90	100	60	70	90	85	80	100	69	65	95
	3º	70	50	80	80	80	80	70	50	80	80	65	90	71.5	62.5	75
	3º	60	50	50	70	50	60	60	50	50	80	50	75	56.3	50	50
Contrabaixo	2º	60	50	80	60	60	70	60	50	60	60	50	70	65	20	70

Fig. 6. Grelha de avaliação quantitativa das alunas nos três períodos letivos

Constatei que ao explorar a improvisação é necessário desenvolver um trabalho individual, ou seja: no trabalho que desenvolvi centrei-me em questões coletivas, dividindo entre o trabalho com naipes e com toda a orquestra. Releguei para as alunas a responsabilidade de coordenarem as partes improvisatórias dentro do naipe e em articulação com os outros naipes de forma a estimular a sua autonomia e perceção auditiva. Senti que este projeto deveria ter despendido de um maior número de aulas, mas devido ao calendário escolar definido, isso não foi possível.

Ao considerar as opiniões das alunas face ao projeto desenvolvido, concluo que os objetivos principais a que me tinha proposto conseguiram ser alcançados. Consegui transmitir às alunas a importância e o contributo que a improvisação na performance e que é uma ferramenta que lhes será útil numa grande variedade de contextos performativos (no caso de um engano, na composição de obras originais, numa performance casual sem recurso a partituras). O grupo evoluiu consideravelmente, tendo principalmente em conta que o seu rendimento havia decaído bastante do primeiro para o segundo período letivo. A realização musical foi o item onde essa evolução se observa.

Opiniões como “desafiante”, “criativa”, “ajuda a conhecer o instrumento”, “motiva a ir às aulas” sustentam a continuidade deste tipo de projetos no âmbito da orquestra de cordas. A meu ver, é necessário o desenvolvimento de mais atividades que vão ao encontro dos gostos e expectativas das crianças da atualidade. Como professora considero importante informar/ dar a conhecer aos alunos o que já foi feito - o repertório do panteão - mas não considero que devemos limitar a sua procura a esta realidade desatualizada. Como refere Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2001, p. 47). Ao limitarmos a performance à leitura de partituras, limitamos também essa produção/criação de novos conhecimentos.

Para contrariar este domínio do panteão de compositores clássicos podemos e devemos recorrer a compositores contemporâneos que possam escrever obras atuais, divertidas e de acordo com as reais necessidades dos alunos, que lhes forneçam novas abordagens e lhes permitam desenvolver modos de expressão pessoal e uma nova visão menos formal da música.

Capítulo 5. Conclusões

Neste projeto abordei problemáticas em torno da Orquestra de Cordas, refletindo sobre o estado do atual ensino especializado da música. Constatei uma desatualização do repertório disponível centrado de ano para ano nos mesmos compositores e apresentei vários contextos onde a improvisação é parte integrante da prática musical. De forma a contribuir para uma atualização do repertório disponível para a Orquestra de Cordas, desenvolvi um trabalho de cooperação com um compositor contemporâneo, no sentido de se produzir uma composição que fosse ao encontro das reais capacidades das alunas envolvidas neste projeto, integrando nessa composição também competências para o desenvolvimento da criatividade musical.

Todo o processo de investigação-ação iniciou por contactar o compositor e transmitir-lhe o que era requerido na obra. O processo de composição teve a duração de oito semanas em que mantive uma cooperação assídua com o compositor, para que todas as competências requeridas estivessem presentes na obra. Ao longo deste processo fui abordando as alunas, no sentido de compreender a sua receptividade e a dos seus encarregados de educação em relação a este projeto, e realizei um pedido de recolha de imagens dos seus educandos, para posteriormente as apresentar na defesa deste projeto. Após a conclusão da obra, iniciei a implementação do projeto, apresentando a partitura às alunas. Todos os elementos envolvidos no projeto (alunos, encarregados de educação) demonstraram bastante receptividade e não colocaram nenhuns obstáculos para a realização do mesmo.

A contextualização teórica que abordei no início deste trabalho contribui para uma definição clara das tarefas a desenvolver. A realidade cultural apresentada por Harwood (1998), em que a improvisação é uma componente interiorizada espontaneamente nas práticas de tradição oral das meninas africanas-americanas e os princípios do jogo presente no contexto da atividade musical coletiva italiana descritos por Magrini (1998), serviram de base para a aplicação prática dos elementos improvisatórios presentes na obra. Com isto, centrei-me ao longo das aulas na realização musical coletiva e dei menos atenção à realização musical individual. Este é um aspeto que vou com certeza corrigir nos próximos projetos inseridos no ensino coletivo da música.

Ao analisar os resultados obtidos pelas alunas no que concerne à realização musical, constatei que a grande maioria havia melhorado consideravelmente, pois cada uma das partes

estava ajustada ao seu perfil. Também constatei que a assiduidade e pontualidade subiu bastante, bem como o empenho e participação nas aulas.

Como docente, este projeto contribuiu para uma consciencialização do efetivo contributo que a disciplina de orquestra de cordas tem para com o desenvolvimento dos alunos enquanto instrumentistas. A evolução registada na avaliação quantitativa das alunas no que concerne principalmente à realização musical, demonstra dois aspetos que um professor deve ter em consideração no momento de escolha do repertório a trabalhar: se o repertório foi produzido tendo em consideração o nível de aprendizagem do instrumento das alunas; e se esse repertório contribui para o desenvolvimento de competências que por norma não são abordadas na aula de instrumento. Este resultado vai de encontro às questões abordadas no capítulo um, em que Smith (1997) e Fernandes et al. (2007) constataam que o ensino formal da Música tem vindo a obter uma taxa de sucesso bastante reduzida, devido ao facto de este tipo de ensino não estar a ir de encontro às expectativas do seu público alvo (Smith 1997).

Considero que como professores do ensino especializado da música devemos contribuir para que o ensino da música seja um bem cultural de acesso a todos aqueles que desejam desfrutar dos seus conhecimentos, independentemente de considerarem seguir profissionalmente nesta área ou não.

Como é referido no mais recente estudo sobre o ensino especializado artístico, a missão do ensino da música deve ser definida tendo por base as motivações dos que o procuram, que nem sempre passa por uma carreira profissional na área da música (Fernandes et. Al, 2007, p. 18).

O Ensino Vocacional da Música é frequentado por uma população diversificada e heterogénea, que pode levar a música para fora da escola de música, e trazer um enriquecimento proveniente de outras áreas. Um ensino de música que permita a transversalidade tem maior impacto na difusão da música na sociedade do que um outro modelo cujo objetivo seja o de restringir o fazer música a uma classe de especialistas. Fará mais pela evolução e diversificação da música do que um outro que a isole do pensamento (Folhadela, 2000, cit. in Fernandes et. Al, 2007).

Assim, é importante reformular modelos e conteúdos de ensino e adaptá-los às expectativas das crianças da atualidade.

Como o ensino formal da música é centrado na leitura musical, parte crucial desta mudança para obrigatoriamente pela reforma do repertório disponível para os alunos. Considero importante transmitir-lhes os trabalhos realizados pelos compositores do panteão referidos por Nettl (1998), mas não devemos limitar a sua evolução a estes trabalhos. É necessário o desenvolvimento de projetos para a criação de novo repertório e que este repertório contribuía para o desenvolvimento criativo dos alunos.

Como refere Francisco Monteiro (2009), a improvisação é uma ferramenta pouco utilizada atualmente na educação formal da música. Todavia, a improvisação nem sempre foi uma prática afastada do ensino formal da música, como descreve a autora Valerie Goertzen sobre o caso de Clara Schumann no segundo capítulo (Goertzen 1998). Como já referi anteriormente, também existem outros contextos culturais onde a improvisação é uma componente naturalmente presente na atividade musical.

O carácter altamente conservador do ensino musical, ensina-se a tocar e a ler as notas escritas na partituras, mas não a ser-se criativo com os instrumento (Sawier, 2008 e Burrows, 2004 *cit. in* Monteiro 2009). Monteiro lembra a necessidade de se produzirem projetos de educação de criação livre, sem restrições ao nível da infraestrutura musical, com os objetivos de desenvolver as capacidades de atenção e de crítica musicais em tempo real; o alargamento do número e da diversidade de ferramentas para a criação musical, de gestos musicais; o desenvolvimento da capacidade de reposta musical no momento da improvisação em tempo real; o desenvolvimento do exercício livre de expressão individual através dos sons; o desenvolvimento das possibilidades de uso criativo do instrumento musical; o desenvolvimento do sentido de partilha na criação musical em grupo; o desenvolvimento do gosto pela expressividade em termos sonoros, instrumentais e musicais e o desenvolvimento da auto estima como ser criativo na música.

Neste projeto abordei a improvisação com recurso a referentes, onde as alunas tiveram a oportunidade de explorar as competências supracitadas por Monteiro (2009), particularmente o alargamento do número e da diversidade de ferramentas para a criação musical e de gestos musicais, o desenvolvimento do exercício livre de expressão individual através dos sons e o desenvolvimento da auto estima como ser criativo na música.

A improvisação é um aspeto do comportamento musical que está relacionada a uma ampla e variada gama de práticas musicais. Está sempre sujeita a um nível de criatividade desenvolvido numa interpretação. O princípio de “plano de grupo” proposto por Magrini

(1998), ou seja, um conjunto de normas pelas quais cada indivíduo tem a liberdade de se expressar, constitui um princípio organizativo que pode ser aplicado nas aulas de Orquestra de Cordas.

Considero que este projeto constitui apenas o início de uma busca por um ensino formal da música centrado nas expectativas daqueles que o procuram. O empenho e dedicação de todas as alunas durante todo o processo, reforça a necessidade da atualização dos conteúdos lecionados, bem como dos objetivos a serem atingidos, tendo sempre em vista o seu principal interveniente, ou seja, o aluno. Como professora de classe de conjunto, tomei contacto com as reais dificuldades das alunas, bem como com as suas expectativas. No meu percurso profissional como docente e aliado aos objetivos da instituição de ensino onde exerço, considerarei futuramente as opiniões que aqui me foram transmitidas pelas alunas e pelos seus encarregados de educação, de forma a continuar a desenvolver um trabalho que corresponda aos seus objetivos enquanto alunos do ensino formal da música.

Referências Bibliográficas

Bravo, Agnese (2011). *Jogos didáticos para iniciação à prática de orquestra de cordas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Ellis, Carolyn and Bochner, Arthur (2000). *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity*, in N. Denzin and Y. Lincoln (dir) *Handbook of Qualitative Research*, Beverly Hills, Sage, pp. 733-68

Fernandes, D., Ferreira, M. B., Ó, J. R. d., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Lisboa.

Fernandes, D., Ó, J. R. d., & Paz, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado da Música: Para a Definição de um Currículo Básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Freire, Paulo (2003). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Goertzen, Valerie Woodring (1998). “Preparando el escenario: los prelúdios de Clara Schumann” *En el transcurso de la interpretación – estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. (eds. Bruno Nettl e Melinda Russell) The University of Chicago Press. (pp. 227-248)

Harwood, Eve (1998). “Sigue, niña! La improvisación en los juegos cantados de las niñas afroamericanas” *En el transcurso de la interpretación – estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. (eds. Bruno Nettl e Melinda Russell) The University of Chicago Press. (pp. 111-123)

Magrini, Tullia (1998). “Improvisación e interacción colectiva en el canto lírico italiano” *En el transcurso de la interpretación – estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. (eds. Bruno Nettl e Melinda Russell) The University of Chicago Press. (pp. 165-192)

Mikus, Jaroslav (2013). *O contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado da música*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Escola Das Artes.

Monson, Ingrid (1998). “Oh, libertad!: George Russel, John Coltrane y el jazz modal” *En el transcurso de la interpretación – estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. (eds. Bruno Nettl e Melinda Russell) The University of Chicago Press. (pp. 145-1163)

Monteiro, Francisco (2009). “Improvisação, composição e criação musical: para a compreensão da improvisação livre”. [texto inédito. Comunicação apresentada no Instituto Franco-português, em Setembro de 2009]

Nettl, Bruno (1995). “In the services of masters: The pantheon” *Heartland Excursions, Ethnomusicological Reflexions on Schools of Music*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press. (pp. 12-24).

Nettl, Bruno (1998). “Introducción. Un arte relegado por los eruditos” *En el transcurso de la interpretación – estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. (eds. Bruno Nettl e Melinda Russell) The University of Chicago Press. (pp. 9-30)

Pressing, Feff (1998). “Constreñimientos psicológicos en la destreza y la comunicación improvisatorias” *En el transcurso de la interpretación – estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. (eds. Bruno Nettl e Melinda Russell) The University of Chicago Press. (pp. 51-70)

Rufino, Ana Elisa de Almeida Santos (2012). *Atualização e diversificação de repertórios no ensino do violino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte

Sadie, Stanley (2001), “Composition: Works, styles and ideas” in *The new grove dictionary of musics and musicians*.7., London: MacMillan. (pp. 198-199)

Seeger, Anthony (1992), “Ethnography of Music” in MYERS, Helen (Ed.) *Ethnomusicology: An Introduction*. New York: MacMillan. (pp. 88-109)

Small, Christopher (1998). “Prelude: Music and Musicking” *Musicking, the Meanings of Performing and Listening*. Hanover: University Press of New England. (pp. 1-18)

Entrevistas citadas

Ana Catarina Matos Correia, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Ana Rita Valente Duque, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Ana Sofia Domingues Costa, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Ana Sofia Estevão Soares, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Beatriz Oliveira Ferreira, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Carolina Duarte Semblano, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Daniela Filipa da Cruz Ribeiro, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Joana Lopes Durão Medeiros, Conservatório de Música de Águeda,, 2014

Juliana Miguel Silva Carvalho, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Jéssica Neves Fernandes, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Marta do Nascimento Simões, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Rita Ferreira da Silva, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Salomé Farias Cardoso, Conservatório de Música de Águeda, 2014

Anexos

Anexo 1 – Modelo do pedido de recolha de imagens e pedidos assinados pelos encarregados de educação

Águeda, 23 de Abril de 2014

Caro encarregado de Educação,

no âmbito do curso Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro que me encontro a frequentar, é-me necessário recolher imagens (fotografia e vídeo) das atividades que irei realizar com os alunos da Orquestra de Cordas. Venho desta forma requerer a sua autorização para efetuar a recolha e exibição dessas mesmas imagens e sua posterior apresentação e defesa do meu Projeto Educativo.

Com os melhores cumprimentos,

A professora Ana Domingas

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, _____, encarregado de educação do/a aluno/a _____, autorizo que sejam recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto Educativo da professora Ana Domingas.

_____, ____ de _____ de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, Jaciuta Matos,
encarregado de educação do/a aluno/a
Ana Catarina Matos Correia, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Veiga, 23 de Abril de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, Isilda Valente,
encarregado de educação do/a aluno/a
Ana Rita Valente Duque, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Águeda, 9 de Maio de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, Datur Lopes da Costa,
encarregado de educação do/a aluno/a
Ana Sofia Domingues Costa, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Póvoa 23 de Maio de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, Susana Estêvão,
encarregado de educação do/a aluno/a
Ana Sofia Estêvão Soares, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Póvoa 23 de Abri de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu,

Cristina Nário Rodrigues Oliveira

encarregado

de

educação

do/a

aluno/a

Boatleiz de Oliveira Ferreira

autorizo que sejam recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto Educativo da professora Ana Domingas.

Cadaiz 24 de abril de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu,

Fátima Duarte

encarregado

de

educação

do/a

aluno/a

Carolina Duarte Settebrando, G. I.

autorizo que sejam recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto Educativo da professora Ana Domingas.

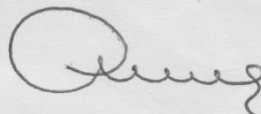
Aos 23 de abril de 2014



Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, Dina Ribeiro,
encarregado de educação do/a aluno/a
Daniela Ribeiro, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Açores, 23 de Abril de 2014



Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, Joana Rita Dória Pedrin,
encarregado de educação do/a aluno/a
Joana Rita Dória Pedrin, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Açores, 9 de Maio de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, Elisabete Silva,
encarregado de educação do/a aluno/a
Juliana Miguel Silva Coelho, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Açueda, 29 de Abril de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, Sérgio Luis Figueira, pais,
encarregado de educação do/a aluno/a
José Luis Figueira, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Açueda, 22 de Maio de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, ANA MARIA SIMÕES,
encarregado de educação do/a aluno/a
MARTA SIMÕES, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Agueda, 22 de MAR de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, Marta Alberto Feneix Lile,
encarregado de educação do/a aluno/a
Rita Feneix de Lile, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Agueda, 9 de MAIO de 2014

Autorização de recolha e exibição de imagens

Eu, Cláudia Farias,
encarregado de educação do/a aluno/a
Salomé Farias Cardoso, autorizo que sejam
recolhidas e exibidas imagens do meu educando no âmbito do Projeto
Educativo da professora Ana Domingas.

Águeda, 21 de Maio de 2014

Anexo 2 – programa da disciplina



PROGRAMA DA
DISCIPLINA
Classe de Conjunto –
ORQUESTRA DE CORDAS

2013/ 2014

Critérios de Avaliação

1º Período = 30%; 2º Período = 30%; 3º Período = 40%

1º, 2º, 3º Ciclo e Secundário						
Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação			%
<u>Cognitivos:</u> Aptidões Capacidades Competências	Aquisição de competências gerais e específicas;	Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado; Qualidade do som trabalhado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Utilização correta das dedilhações para cada nota; Fluência da leitura; Agilidade e segurança na execução; Respeito pelo andamento que as obras determinam; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra;	Exemplos: sala e sala das obras musicais exigidas no grau frequentado.*	25%	A V A L I A Ç Ã O C O N T Í N U A	70%
	Domínio dos conteúdos programáticos;	Capacidade de formulação e apreciação crítica; Capacidade de abordar e explorar repertório novo; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los; Aprovação do repertório;	Cumprimento da quantidade de programa mínimo exigido.**	10%		
	Evolução na aprendizagem.	Destreza na leitura de partituras; Reconhecimento de diferentes estilos musicais; Interação em grupo; Evolução na adaptação ao trabalho de conjunto; Destreza na leitura à primeira vista; Estudo individual e trabalho de casa; Participação e desempenho em audições e concertos; Expressividade e criatividade.	Testes de avaliação formativa na sala.***	20%		
<u>Atitudinais:</u> Valores	Hábitos de estudo; Responsabilidade e autonomia; Espírito de tolerância e de solidariedade; Intrapessoalidade; Autoestima; Autoconfiança; Socialização; Motivação; Postura; Cívico.	Assiduidade e pontualidade; Apresentação do material necessário para a aula; Interesse e empenho na disciplina; Métodos de estudo; Atitude na sala de aula; Cumprimento das tarefas atribuídas; Regularidade e qualidade do estudo; Participação nas atividades (dentro e fora da escola); Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares; Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte.	Observação direta	15%		
<u>Performativos</u> Psicomotores	Sentido de: Encenação; Espectáculo; Responsabilidade artística; Compromisso artístico.	Postura em palco; Rigor da instrumentação apresentada; Sentido de fraseado; Qualidade sonora; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Fluência, agilidade e segurança na execução; Manutenção do andamento que as obras determinam; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato.	Apresentações públicas (audições e concertos)	30%	A V A L I A Ç Ã O P E R I Ó D I C A	30%

*É instrumento do critério a responsabilidade do professor, o tipo de trabalhos e ferramentas de avaliação a aplicar.

** O professor avaliará a quantidade e a qualidade subjacente do programa que o aluno vier a cumprir ao longo de cada período letivo. A avaliação, correspondente, será atribuída em níveis ou valores de acordo com o grau de cumprimento desse programa (se é apenas o mínimo exigido ou se o supera).

*** No mínimo, um teste por período letivo.

Objetivos	
Gerais	Específicos
<ul style="list-style-type: none"> a. Despertar o aluno para a música de conjunto; b. Motivar o aluno para a expressão musical através da música de conjunto; c. Desenvolver as capacidades musicais dos alunos; d. Promover a interação entre a formação técnica e artística; e. Promover a aquisição de métodos de trabalho suscetíveis de preparar o aluno para o mundo profissional; f. Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa; g. Fomentar a auto – crítica e a hetero – crítica evitando juízos valorativos de senso comum; h. Desenvolver o sentido da responsabilidade, segurança e auto – estima do aluno face às exigências académicas e às futuras exigências profissionais; i. Promover a clareza, rigor e fundamentação científico – artística das posições assumidas; j. Contribuir para o desenvolvimento sócio – afetivo dos estudantes; k. Articular a música de conjunto no âmbito das disciplinas científicas e artísticas afins. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Boa postura corporal; b. Boa projeção sonora; c. Boa qualidade de som; d. Boa noção da divisão do espaço cénico; e. Flexibilidade dos membros e tronco; f. Boa colocação da mão esquerda, cotovelo e braço; g. Boa articulação textual; h. Desenvolver um correto sentido de afinação em conjunto instrumental; i. Desenvolver a noção de frase; j. Dinâmicas simples (ex: forte, piano, crescendo, decrescendo); k. Noções de Agógica: ritmo/retardando.

Conteúdos Programáticos

Conteúdos programáticos são, em resumo, todo o repertório musical que o grupo aprende ao longo do ano letivo. O repertório está sempre sujeito a alterações devido a várias circunstâncias, tais como: convites para concertos, participação ou não em concursos, festas e/ou concertos de final de período/ano da escola e também a própria evolução do grupo. Consoante estas variantes pode-se acrescentar ou retirar repertório de acordo com a tipologia do evento.

Anexo 3 – Partitura geral da *Pequena Suite para Orquestra de Cordas* – dedicada a *Ana Domingas* de Alexandre Almeida

Pequena Suite para Orquestra de Cordas

dedicada a Ana Domingas

I-Abertura
II-Allegretto
III-Andante
IV-Final

Alexandre Almeida ,Março 2014

Pequena Suite para Orquestra de Cordas

Score

Abertura

Alexandre Almeida

Allegro ma non troppo

Violin I

f *p*

Violin II

f *p*

Viola

f *p*

Cello

f *p*

Contrabass

f *p*

Vln. I

cresc.

Vln. II

cresc.

Vla.

cresc.

Vc.

cresc.

Cb.

cresc.

vsnv@2014

2
11

Abertura

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

A

16

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

f

f

f

f

f

Abertura B 3

21

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

p

p

p

p

26

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

f

f

f

f

f

p

p

p

p

4
ff

Abernura

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vcl.

Ob.

f *p* *f*

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

Contrabasso

p *f*

C Abertura 5

Vln. I *f* *p*

Vln. II *f* *p*

Vla. *f* *p*

Vc. *f* *p*

Cb. *f* *p*

D

Vln. I *p*

Vln. II *p*

Vla. *p*

Vc. *p*

Cb. *p*

6 *Adornata*

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

f

10

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

p

mf

Abertura

E

7

67

Vln. I *p* *mf* *p*

Vln. II *p* *mf*

Vla. *p* *mf* *p*

Vc. *p* *mf*

Ob. *p* *mf* *p*

68

Vln. I *f*

Vln. II *f*

Vla. *f*

Vc. *f*

Ob. *f*

8 *Allegro* *Abertura*

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

f *p* *f* *p*

16

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

f *p* *f* *p*

F

Abernara

9

Violin I *f* *p*

Violin II *f* *p*

Vla. *f* *p*

Vc. *f* *p*

Cb. *f* *p*

Meno Mosso

Violin I *ff*

Violin II *ff*

Vla. *ff*

Vc. *ff*

Cb. *ff*

21

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

The image shows a musical score for five instruments: Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, and Contrabasso. The score is for measures 21 and 22 of a piece titled 'Abertura'. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. In measure 21, the Violin I part has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The Violin II part has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The Viola part has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The Violoncello part has a quarter note G3, a quarter note A3, and a quarter note B3. The Contrabasso part has a quarter note G2, a quarter note A2, and a quarter note B2. In measure 22, all five instruments have a half note G4. The score is written on five staves, each with a clef and a key signature of one sharp. The measures are separated by a double bar line.

Score

Pequena Suite para Orquestra de Cordas

II

Alexandre Almeida

Allegretto

Violin I

Violin II

Viola

Cello

Contrabass

mf

f *p*

f *p*

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

mf

p

p

p

p

vazv@2014

Pequena Suite para Orquestra de Cordas

2
11

Vln. I *mf*

Vln. II *mf*

Vla. *mf*

Vc. *p*

Cb.

15

Vln. I *mf*

Vln. II *mf*

Vla. *mp*

Vc. *mp*

Cb. *mp*

Pequena Suite para Orquestra de Cordas

3

18

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

p *mp* *p*

mp *p*

pp

22

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

mp *mf*

mf

p *p*

Pequena Suite para Orquestra de Cordas

4
23

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

28

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

32

Vln. I *p* *subito p*

Vln. II *p* *subito p*

Vla. *mp*

Vc. *mp*

Cb. *p*

36

Vln. I *subito p*

Vln. II *subito p*

Vla.

Vc.

Cb.

40

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

ff

f

f

44

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

Div.

Div.

Score **Pequena Suite para Orquestra de Cordas** III Alexandre Almeida

Andante

Violin I

Violin II

Viola

Cello

Contrabass

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

vaav@2014

14

A

Div.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

mp *f* *p*

f *p* *mf* *mf*

pizz.

20

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

Pequena Suite para Orquestra de Cordas

B

3

23

Vln. I *p* *mf*

Vln. II *p* *mf*

Vla. *mf* *f* *mf*

Vc. *mf* *f* *mp*
arco

Cb. *p* *mp*

31

Vln. I *mf*

Vln. II *mf*

Vla. *mf*

Vc.

Cb.

38

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

This musical score is for a string orchestra, specifically measures 38 through 41 of a piece titled 'Pequena Suite para Orquestra de Cordas'. The score is written for five parts: Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), Violoncello (Vc.), and Contrabasso (Cb.). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. Measure 38 begins with a dynamic marking of *f* (forte). The Violin I and II parts play a melodic line of eighth notes, while the Viola part plays a similar line. The Violoncello and Contrabasso parts provide a harmonic foundation with a steady eighth-note pattern. The score concludes with a double bar line at the end of measure 41.

Pequena Suite para Orquestra de Cordas

Score

Final

Alexandre Almeida

*Improvisar com as notas indicadas, (Cada músico improvisa)
nas células rítmicas apresentadas.*

*A marcação começa nos compassos com números grandes, sendo o compasso que antecede apenas para indicação das notas a utilizar.
O número de repetições é ad libitum, ficando à consideração de quem dirige.*

No nº 6, a escala pode ser iniciada em qualquer nota da tonalidade, desde que as células sejam tocadas em graus conjuntos

① Allegro

The musical score is for five string instruments: Violin I, Violin II, Viola, Cello, and Contrabass. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked 'Allegro' and the dynamics are marked 'f' (forte). The score is divided into two systems. The first system shows the initial notes for each instrument. The second system shows the continuation of the music, with the Violin I and Violin II parts featuring a series of eighth notes. The Viola, Cello, and Contrabass parts feature a series of quarter notes. The score ends with a double bar line.

2 Final

②

Vln. I *p* *mf*

Vln. II *p* *mf*

Vla. *p* *mf*

Vc. *p* *mf*

Cb. *p* *mf*

③ Adagio

Vln. I *mp* *mf*

Vln. II *mp* *mf*

Vla. *p* *mp*

Vc. *p* *mp*

Cb. *p* *mp*

④

Vln. I *pp*

Vln. II *pp*

Vla. *pp*

Vc. *pp*

Cb. *pp*

⑤ Allegro

Vln. I *f* *pizz.*

Vln. II *f* *pizz.*

Vla. *f* *pizz.*

Vc. *f* *pizz.*

Cb. *f*

4

⑥ Final

19 Escala de Ré Mator

Moderato

arco

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

p *f* *p* *f*

⑦ Allegro

24

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

ff *pizz.* *ff* *pizz.* *ff* *pizz.* *ff*

⑧ Coral
arco

Vln. I

f arco

Vln. II

f arco

Vla.

f arco

Vc.

f arco

Cb.

f

12

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

6 Final

This musical system covers measures 6, 7, and 8. The key signature has two sharps (F# and C#). The instruments are Vln. I, Vln. II, Vla., Vc., and Cb. Measure 6 features a half note G4 in Vln. I, a whole note G3 in Vln. II, a half note G3 in Vla., a half note G2 in Vc., and a half note G2 in Cb. Measure 7 features a whole note G4 in Vln. I, a whole note G3 in Vln. II, a half note G3 in Vla., a whole note G3 in Vc., and a whole note G2 in Cb. Measure 8 features a half note G4 in Vln. I, a whole note G3 in Vln. II, a half note G3 in Vla., a whole note G3 in Vc., and a whole note G2 in Cb.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

19

This musical system covers measures 19, 20, and 21. The key signature has two sharps (F# and C#). The instruments are Vln. I, Vln. II, Vla., Vc., and Cb. Measure 19 features a half note G4 in Vln. I, a half note G3 in Vln. II, a half note G3 in Vla., a whole note G3 in Vc., and a whole note G2 in Cb. Measure 20 features a half note G4 in Vln. I, a half note G3 in Vln. II, a half note G3 in Vla., a whole note G3 in Vc., and a whole note G2 in Cb. Measure 21 features a whole note G4 in Vln. I, a whole note G3 in Vln. II, a whole note G3 in Vla., a whole note G3 in Vc., and a whole note G2 in Cb.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

Anexo 4 – Guião da entrevista às alunas

Questionário

Nome:

Idade:

Ano escolar:

Percurso musical:

Pais:

1. Considerando as experiências anteriores que já tiveste na disciplina Orquestra de Cordas, o que é que consideras de diferente na preparação da “Pequena Suite”?
2. Relativamente ao teu instrumento, o que é que consideras mais interessante na peça?
3. Tiveste de estudar de estudar para tocar esta peça? E nas anteriores peças também sentiste essa necessidade? Com mais, menos intensidade?
4. Já alguma vez tinhas improvisado? A solo ou em conjunto?
5. Como descreves esta experiência?
6. A improvisação no contexto da Orquestra de Cordas deve continuar a ser implementada ou achas que deve ser abandonada? Porquê?
7. Que comentário tens a fazer a esta peça?

Anexo 5 – Programa da audição



**"PEQUENA SUITE PARA ORQUESTRA DE CORDAS
(DEDICADA A ANA DOMINGAS)". DE ALEXANDRE ALMEIDA**

I - ABERTURA

II - ALLEGRETTO

III - ANDANTE

IV - FINALE

VASCO ALEXANDRE ALMEIDA VALENTE NASCE EM PARDILHÓ- AVEIRO EM 1985 E INICIA OS SEUS ESTUDOS MUSICAIS EM CLARINETE, NA BANDA CLUB PARDILHOENSE. INGRESSA NO CONSERVATÓRIO DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN NA CLASSE DE CLARINETE DO PROFESSOR ARMÊNIO PINTO, TENDO POSTERIORMENTE ESTUDADO COM O PROFESSOR LUÍS CARVALHO, NO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO, E RUI MARTINS, NA ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA. EM 2009 E POR CONCURSO PÚBLICO INGRESSA NOS QUADROS DA BANDA DA GUARDA NACIONAL REPUBLICANA (G. N. R.). TEM COMPOSTO OBRAS PARA OS MAIS DIVERSOS TIPOS DE FORMAÇÕES, INCLUINDO INSTRUMENTOS A SOLO, MÚSICA DE CÂMARA, ORQUESTRA DE CORDAS E ORQUESTRA DE SOPROS, TALS COMO A BANDA DA G. N. R., CAMERATA AMICIS, CAMERATA SILVA DIONÍSIO, GRUPO DE MÚSICA CONTEMPORÂNEA DE LISBOA ENTRE OUTROS.

"PEQUENA SUITE PARA ORQUESTRA DE CORDAS" SURGE COMO UMA OBRA DE CARÁCTER PEDAGÓGICO, DESTINADO A ALUNOS QUE POSSAM FORMAR UMA ORQUESTRA DE CORDAS QUE FREQUENTEM OS PRIMEIROS ANOS DE APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO. FOI COMPOSTA A PEDIDO DA SUA DEDICATÓRIA, ANA DOMINGAS, E DIVIDE- SE EM QUATRO ANDAMENTOS POR ONDE SE PRETENDE TRABALHAR ASPETOS IMPORTANTES DA MÚSICA EM CONJUNTO TALS COMO AFINAÇÃO, DIFERENCIAÇÃO E IMPORTÂNCIA DE VOZES, DINÂMICAS E ATÉ IMPROVISACÃO.

Anexo 6 – Avaliações das alunas por período letivo



Ano Letivo 2013/ 2014

Avaliação 1º Período

Classe de Conjunto – Orquestra de Cordas

Aluno	Grau	Avaliação Pontual - 40%				Avaliação Contínua – 60%							Total 100%	
		Trabalho de grupo 15%	Prova 1 12,5%	Prova 2 12,5%	Total	Participação	TPC	Material	Responsabilidade	Empenho	Autonomia	Total		
Carolina Semblano	2º	80	65	75	73	80	80	90	85	75	80	81,6	78	4
Daniela Ribeiro	2º	90	65	65	72,5	75	70	70	75	70	75	72,5	72,5	4
Jéssica Fernandes	2º	0	60	43,3	36,2	60	60	70	60	65	70	64,2	53	3-
Joana Medeiros	2º	0	60	73,3	46,7	75	70	70	70	75	70	71,6	62	3
Juliana Carvalho	2º	90	50	58,5	65	60	60	70	60	60	60	61,6	63	3
Rita Silva	2º	90	65	66,6	73	75	70	75	80	70	70	73,3	73	4
Ana Costa	3º	100	60	57,5	71	70	60	40	50	50	70	56,6	62	3
Ana Soares	3º	0	75	65	49	85	70	70	70	60	85	73,3	64	3+
Ana Catarina Matos Correia	3º	80	65	63,3	69	85	60	80	85	70	85	77,5	74	4
Ana Rita Valente Duque	3º	100	80	F	71,5	80	70	80	90	70	80	78,3	76	4
Beatriz Ferreira	3º	100	80	75	80,3	90	80	90	90	80	85	86	84	4+
Marta do Nascimento Simões	3º	40	60	66,6	56,3	70	60	60	65	60	80	66	62	3
Salomé Cardoso	3º	40	75	60	59,3	80	65	80	80	60	75	73,3	68	3+

Ano Letivo 2013/ 2014

Avaliação 2º Período

Classe de Conjunto – Orquestra de Cordas

Aluno	Grau	Avaliação Pontual - 40%			Avaliação Contínua – 60%							Total	
		Prova 20%	Concerto 20%	Total	Participação	TPC	Material	Responsabilidade	Empenho	Autonomia	Total	100%	
Carolina Semblano	2º	70	50	60	80	70	100	85	80	70	80.83	72.5	4-
Daniela Ribeiro	2º	40	50	45	80	60	100	80	70	70	76.7	64	3
Jéssica Fernandes	2º	30	40	35	60	50	75	60	50	60	59.2	49.5	2+
Joana Medeiros	2º	50	60	55	60	50	70	70	50	60	60	58	3-
Juliana Carvalho	2º	30	10	20	60	50	50	50	50	50	51.7	39	2
Rita Silva	2º	47	70	58.5	90	80	100	90	85	80	87.5	76	4
Ana Costa	3º	56,5	70	63.25	80	60	50	50	60	70	61.2	62	3
Ana Soares	3º	78,5	95	86.75	95	90	95	95	90	90	92.5	90	5
Ana Catarina Matos Correia	3º	50	80	65	90	70	100	95	80	80	85.8	77.5	4
Ana Rita Valente Duque	3º	50	75	62.5	80	50	90	80	50	65	69.2	66.5	3
Beatriz Ferreira	3º	50 (F)	95	72.5	100	100	100	100	100	100	100	89	5
Marta do Nascimento Simões	3º	50 (de baixa)	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	3-
Salomé Cardoso	3º	48	0 (F)	24	50	50	50	50	50	50	50	39.6	2

Ano Letivo 2013/ 2014

Avaliação 3º Período

Classe de Conjunto – Orquestra de Cordas

Aluno	Grau	Avaliação Pontual - 40%	Avaliação Contínua – 60%							Total 100%	
		Concerto	Participação	TPC	Material	Responsabilidade	Empenho	Autonomia	Total		
Carolina Semblano	2º	75	100	80	100	90	90	80	90	83	4
Daniela Ribeiro	2º	75	80	70	90	80	85	75	80	78	4
Jéssica Fernandes	2º	60	70	60	50	60	60	60	60	60	3
Joana Medeiros	2º	80	75	70	65	75	75	75	72.5	75.5	4
Juliana Carvalho	2º	70	70	60	90	80	80	70	75	73	4
Rita Silva	2º	85	90	95	100	95	95	90	94.2	90.5	5
Ana Costa	3º	80	80	65	75	75	85	90	78.3	79	4
Ana Soares	3º	90	100	100	95	100	100	100	99.2	96	5
Ana Catarina Matos Correia	3º	95	100	90	100	100	85	100	95.9	96	5
Ana Rita Valente Duque	3º	75	80	80	80	90	80	90	83.3	80	4
Beatriz Ferreira	3º	95	100	100	100	100	100	100	100	98	5
Marta do Nascimento Simões	3º	50	60	50	75	50	50	75	60	56	3
Salomé Cardoso	3º	75	85	75	80	85	95	85	84.2	81	4